

جامعة مؤتة

كلية الدراسات العليا

أثر استخدام التعلم التعاوني والخرائط المفاهيمية في تنمية مهارة التفكير الإبداعي في مادة اللغة العربية لدى طالبات الصف السابع الأساسي في قصبة الكرك

إعداد الطالبة

غادة حمد موسى البيايضه

إشراف

الأستاذ الدكتور حسن الناجي

رسـالة مقدمـة إلى كليـة الدراسـات العليـا

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجسـتير في

المناهج وأساليب التدريس العامة/قسم المناهج والتدريس

جامعة مؤتة، 2016

الآراء الواردة في الرسالة الجامعية لا تُعبر بالضرورة عن وجهة نظر جامعة مؤتة

بسم الله الرحمن الرحيم



MUTAH UNIVERSITY

College of Graduate Studies

جامعة مؤتة

كلية الدراسات العليا

نموذج رقم (14)

قرار إجازة رسالة جامعية

تقرر إجازة الرسالة المقدمة من الطالبة غادة حمد البيايضة الموسومة بـ:

أثر استخدام التعلم التعاوني والخرائط المفاهيمية في تنمية مهارة التفكير الابداعي في مادة اللغة العربية لدى طالبات الصف السابع الأساسي في قصبة الكرك

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في **مناهج وأساليب تدريس عامة.**

القسم: المناهج والتدريس.

	التوقيع	التاريخ	
أ.د. حسن علي الناجي		27/4/2016	مشرفاً ورئيسا
د. عمر عبدالرزاق الهويمل		27/4/2016	عضواً
د. ماجد محمود الصعوب		27/4/2016	عضواً
د. يوسف ذياب المجالي		27/4/2016	عضوا

عميد الدراسات العليا

د. محمد المحاسنة

MUTAH-KARAK-JORDAN
Postal Code: 61710
TEL :03/2372380-99
Ext. 5328-5330
FAX:03/ 2375694
e-mail: dgs@mutah.edu.jo sedgs@mutah.edu.jo
http://www.mutah.edu.jo/gradest/derasat.htm

مؤته – الكرك – الاردن
الرمز البريدي :61710
تلفون :03/2372380-99
فرعي 5328-5330
فاكس 03/2 375694
البريد الالكتروني
الصفحة الالكترونية

الإهداء

إلى. ..

إطلالة الفجر... المرسى والحنان والامل.. وعطر حياتي

زوجي... أيده ا

الينبوع الذي لا يمل العطاء ومن حاكت سعادتي بخيوط منسوجة من قلبها

والدتي...اعزها ا

القبس الذي استلهمت منه نور حياتي

والدي...حفظه ا

الذي رحل على عجل وفي نفسه أن يرى هذا العمل

خالي بديع...رحمه ا

الذين يجمعني بهم قلب واحد ويربطني وإياهم حب خالد

إخوتي... وأخواتي... أكرمهم ا

الذين لمست منهم العون والتشجيع في طلب العلم

أصدقائي

من علموني حروفاً من ذهب وكلمات من درر وعبدوا طريق طموحي بالأمل

أساتذتي

شكرا وعرفاناً اهديهم ثمرة هذا الجهد المتواضع ليكون نقطة وفاء لهم

غادة حمد موسى البيايضه

الشكر والتقدير

الحمد الذي بحمده يُستفتح كل كتاب، وبذكره يُصدر كل خطاب، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد الهادي البشير والسراج المنير وعلى آله وصحبه أجمعين.

يسعدني وقد انتهيت بفضل ا ورعايته من إعداد هذه الرسالة، أن أتقدم بوافر الشكر وعظيم الاحترام، وفاء وعرفاناً، إلى من منحني الرعاية الصادقة، والتّوجيه المخلص، أستاذي الكريم المشرف الأستاذ الدكتور حسن الناجي وأعترف له بالجميل لوقته وجهده وعلمه وما قدم لي من النّصح والإرشاد في كل خطوة من خطوات إعداد الرسالة، وأشكر له سعة صدره واهتمامه الصادق وقراءته الدقيقة، فكان نعم المعلم الذي وهب نفسه لخدمة العلم وطلابه، اسأل ا أن يجزيه عني خير الجزاء، ويحفظه ذخراً وسنداً لطلابه ووطنه.

وأعبر عن خالص تقديري وشكري إلى أساتذة قسم المناهج والتدريس لما قدموه من مساندة معنوية وتوجيهات علمية بنّاءة. ومن دواعي سروري واعترافي بالجميل أتقدم أيضا بالشكر والعرفان إلى الدكتور محمد الملاحمة بمديرية التربية والتعليم، لما زودني به من مقاييس أثرت البحث، فله جل شكري وامتناني. كما أتقدم بالشكر الكبير لأخي وزميلي في الدراسة وسام العزاوي، الذي تفضل علي بالمساعد الكبيرة، بتزويدي بالمراجع والبحوث والدراسات، ويطيب لي أن أسجل شكري وتقديري إلى السادة الخبراء الذين حكموا أدوات البحث وما قدموه من مقترحات وأراء سديدة ساهمت في إثراء الرسالة، ولا أنسى اللجنة الموقرة لجنة المناقشة التي تكبدت عناء القراءة، والمراجعة، والتصويب لتخرج رسالتي بأفضل حلة .

وأتقدم بوافر العرفان وجزيل الشكر إلى كل من سعى مخلصاً وأعانني في إعداد هذا البحث، داعية ا سبحانه وتعالى أن يسدد رأيهم ويبارك في جهدهم.

غادة حمد موسى الببايضه



فهرس المحتويات

الفصل الرابع: عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الملخص

أثر استخدام التعلم التعاوني والخرائط المفاهيمية في تنمية مهارة التفكير الإبداعي في مادة اللغة العربية لدى طالبات الصف السابع الأساسي في قصبة الكرك

غادة حمد الببايضة

جامعة مؤتة، 2016

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام التعلم التعاوني والخرائط المفاهيمية في تنمية مهارة التفكير الإبداعي في مادة اللغة العربية لدى طالبات الصف السابع الأساسي في مديرية تربية قصبة الكرك، ولتحقيق هدف الدراسة تم إجراء اختبار قبلي وبعدي لقياس ما تمتلكه الطالبات من خبرات ومهارات وقدرات سابقة،في التفكير الإبداعي، ثم التحقق من صدقه وثباته، وقد تم تطبيق الدراسة على عينة بلغت(70) طالبةً، قُسمنَ إلى ثلاث مجموعات: إحداهما ضابطة، واثنتان تجريبية.

كشفت نتائج الدراسة وجود فروق في التفكير الإبداعي لطالبات الصف السابع الأساسي في تعلم اللغة العربية تعزى إلى طريقة التدريس ولصالح الخرائط المفاهيمية والتعلم التعاوني على التحصيل الدراسي، وقد خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات أهمها: حث معلمي اللغة العربية على إعداد أنشطة ومهام تعليمية مستندة إلى إستراتيجيتي الخرائط المفاهيمية والتعلم التعاوني لما لها من مزايا عديدة يمكن أن تسهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي للطالبات.

الكلمات المفتاحية : التعلم التعاوني، الخرائط المفاهيمية، التفكير الإبداعي.

Abstract

The Impact of Using Cooperative Learning and Conceptual Maps in Developing the skills of Creative Thinking in Arabic Language Among the Female Students of the Seventh Grade in Al-KARAK District

Gadah Hmad Bayaida
Mu'tah University, 2016

This study aimed at investigating the impact of using cooperative learning and conceptual maps in developing the skills of creative thinking in Arabic language among the female students of the seventh grade in the directorate of Al-Karak district. In order to achieve the study objective, a pre and post tests were applied in order to measure the experiences, skills and the previous abilities that the students have regarding the creative thinking. The validity and the reliability of the tests were verified. The study was applied to a sample of 70 female students, who were divided into three groups: one control group and two experimental groups.

The study results showed that there are differences in the creative thinking among the female students of the seventh grade in learning Arabic language attributed to the method of teaching in favor of cooperative learning and conceptual maps on the academic achievement. The study concluded a number of recommendations, including, encouraging the teachers of Arabic language to prepare activities and educational tasks based on the strategies of cooperative learning and conceptual maps due to their numerous advantages that may contribute to improving the skills of creative thinking among the students.

Key words: Cooperative Learning, Conceptual Maps, Creative Thinking.

الفصل الأول
خلفية الدّراسة وأهميتها

1. 1 المقدمة

ميز ا سبحانه وتعالى الإنسان على سائر المخلوقات بالعقل،والعقل هو مركز التفكير، وأياً كانت اللّغة أو الوسيلة التي يستعملها الفرد، فهي تنتقل إلى العقل ليحلّلها ويفسرها، ولقد ساوى ا بين جميع البشر أن زودهم بهذا الجهاز المدهش، ودعاهم إلى توظيفه في حياتهم، باعتباره أداة للتعلّم تلازمهم طيلة حياتهم فحثهم على الحوار العقلاني الحسن، كوسيلة للمشاركة في اتخاذ القرار، وهذه الأمور من أهم مقومات الحياة السليمة عند من يعقلون.

فاللّغة ظاهرة إنسانية واجتماعية، وهي مركب معقد، تمس فروعاً مختلفة من المعرفة الإنسانية.فهي الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحليل أي صورة أو فكرة ذهنية إلى أجزائها أو خصائصها التي يمكن بها تركيب هذه الصورة مرة أخرى في الأذهان بواسطة تأليف الكلمات، ووضعها في ترتيب خاص (مدكور،2000).

ولم تعد اللّغة مجرد وسيلة معبرة عن الرغبات، ووساطة للتفاهم بين الناطقين بها، بل أصبحت عنصراً رئيساً من عناصر الحضارة التي تفرزها، وعاملاً قوياً في نشوء القوميات وتكوين الدول، وسجلاً صادقاً لتراث الأمة، ومنهاجاً لدراسة التاريخ الاجتماعي والحضاري (الغضبان،2005).

وقد كانت النظرة التربوية التقليدية في عصور خلت تنظر إلى اللغة أنّها مادة دراسية تُعلّم لذاتها والهدف منها: زيادة الثروة اللّغوية عند المتعلم، فنشأت عن ذلك مناهج تحتوي على نصوص لغوية جامدة يحفظها الطلاب دون أن يكون لها في حياتهم أي وظيفة، وأصبحت الأساليب التعليمية المتبعة تركز على الحفظ والتلقين، ودور المتعلم فيها سلبي ضمن مجموعة المتلقين، ولم تكن تلك الأساليب تراعي حاجات الأفراد وخصائصهم وميولهم وقدراتهم بل كانت تقدم نمطاً موحداً من التعليم، أما اليوم ونحن نشهد تقدما علميا متسارعاً، وانفجاراً معرفياً أفادت منه التربية وعلومها المختلفة، فقد أدى ذلك إلى ظهور أساليب تعليم جديدة وظفت

الوسائل والمواد التعليمية لما يثير دافعية المتعلم، ويزوده بخبرات تعليمية جديدة (الفاخوري، 1992).

وعليه فإن الاهتمام بالعملية التعليمية ينبع من هدف التعليم النهائي الذي يتمثل في تنمية التفكير لدى الطلبة، لذلك يعمل صانعو القرار في المؤسسات التربوية المختلفة إلى الاهتمام بتعليم التفكير، من خلال استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة التي تعتمد على نظريات تقوم على تعليم التفكير وغرس الأنماط التفكيرية لدى الطلبة، والعمل في الوقت نفسه على تخليصهم من الأنماط السلبية في التفكير التي تدفعهم في العادة نحو عادات فكرية غير سليمة تؤثر في القدرات لديهم، وتقدم بذلك الدور العلاجي (ريان،2006).

ومن هذا المنطلق تقع على التربية مسؤوليات جسام في إعداد الناشئة ؟ وتزويدهم بما يساعدهم على مواكبة هذا الانفجار المعرفي، والتكيف معه، وتحليل مشكلاتهم التي تعترضهم في حياتهم اليومية، والوفاء باحتياجات التنمية، وتكوين جيل من المبدعين يجعل المادة المقروءة مصدراً للتفكير. ولذلك فلقد تنافس التربويون في إيجاد طرق حديثة ومتنوعة؛ لضمان جودة مخرجات التعليم، نظراً لأن هذه المخرجات لا تتناسب مع مدخلاته، ويكون ذلك من خلال استخدام الاستراتيجيات الحديثة في التدريس (زيتون، 2007).

ولقد أكدت عديد من الدراسات على ضرورة تطوير وتحسين طرق التدريس واستراتيجياته، لمواكبة التوسع العلمي والمعرفي الذي يشهده العصر الحديث، فقد قامت الدول المتحضرة باستخدام طرق واستراتيجيات تعليمية تعلمية، تتسم بالجاذبية والتشويق. واستجابة لهذا باشرت وزارة التربية والتعليم في الأردن بإجراء تغييرات نوعية في المناهج المدرسية، وطرائق التدريس انسجاماً مع توصيات مؤتمر التطوير التربوي الأول لوزارة التربية والتعليم الذي عقد عام (1987) التي تعطي دوراً أساسياً للطالب، وتعمل على تنمية التفكير لديه، باستخدام استراتيجيات جديدة منها إستراتيجية التعلم التعاوني (سعيدان، 1990). والخرائط المفاهيمية لما لها من أهمية كبيرة في إحداث تعلم ذي معنى، وزيادة مستوى التحصيل، وجعل الطالب منتظماً في تفكيره، وقادراً على تحديد مجموعة المفاهيم (أبو مغلي،1997).

فأشار الخليلي،خليل، وعبد اللطيف، حيدر، يونس، جمال الدين (1996) إلى أن إستراتيجية التعلم التعاوني تعد من الاستراتيجيات التي تسهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وبلورتها من خلال ما تقوم به هذه الطريقة بتفعيل دور الطالب ونشاطه في العملية التعليمية.

وفي إطار العلاقة بين متغيرات الدراسة الرئيسة والتأثير الذي يقوم به التعلم التعاوني في تنمية القراءة الإبداعية فقد أشار جونسون وجونسون (Johnson & Johnson,1998) إلى أن التعلم التعاوني أحد استراتيجيات التدريس الفاعلة والقادرة على زيادة المخرجات المعرفية والإبداعية لدى الطلاب ومن أهمها: زيادة درجة توليد الطلاب للأفكار الجديدة، وأنواع الحلول، ونقل المعرفة عبر المواقف، وحل المشكلات، وتعليمهم استخدام المهام التعليمية التي تتطلب مهارات عقلية عليا.

وبما أن للمفهوم دوراً رئيسياً في عملية التّعلم والتّعليم الأمر الذي يدفعنا إلى التّعرف على ماهيته، وخصوصاً في إطار اللّغة استخدمت الخرائط المفاهيمية في مجال الأدب فقد أوضح نوفاك وجوين (Novak &Gowin,1995)إمكانية استخدام هذه الإستراتيجية وعرض خارطة مفاهيم أعدتها (مالي موريا) كأساس لتنظيم تدريس الأدب، إذ بين كيف يتم استخراج معنى النص على شكل أفكارٍ رئيسة، وأفكار فرعية مسهلاً بذلك عمليات التلخيص كعمليات عقلية عليا .

فاللغة العربية لغة إبداعية في حد ذاتها، والسمات المميزة لها تؤكد طلاقتها، ومرونتها، ومن ثم فإن استعمال المعلم هذه اللغة عند تدريسها، وتنمية استعمال المتعلمين لها عن طريق الأساليب المختلفة لتدريسها يتماشى مع طبيعة اللغة العربية وخصائصها.

وقد عمل (الدحداح، 2002) صاحب معجم قواعد اللغة العربية هياكل مختلفة ومتنوعة للمفاهيم النّحوية والصرفية بعضها بأشكال هرمية متسلسلة، وبعضها الآخر بأشكال عادية.

كما أن خريطة المفاهيم، أداة ترتب من خلالها المفاهيم المتعلقة بموضوع معين بحيث يبدو كوحدة معرفية متماسكة. ويذكر هارتسون(Harston,1993) أنها تيسر على الطلاب دمج المفاهيم الجديدة في البنية المفاهيمية الخاصة بهم.

1. 2 مشكلة الدراسة وسؤالها:

في ضوء خلفية الدراسة نجد أن اهتمام الدول المتقدمة بإكساب التفكير الإبداعي لأبنائها واهتمامها بالمبدعين أدى إلى تفجر التقدم العلمي والتكنولوجي فيها كما نرى اليوم، وإذا كان الاهتمام بالإبداع والمبدعين سمة تميزت بها الدول المتقدمة، فهي للدول النّامية أولى لرفع مستواها العلمي والتكنولوجي والذي بدوره سيعمل على تحسين ظروف الحياة فيها، من خلال إبراز واستكشاف الطاقات الإبداعية لأبنائها وتنميتها ودعمها. للنهوض باللّغة العربية للتوجه نحو مجتمع المعرفة وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لديهم.

فلا ننسى أن العملية التعليمية التعلمية واجهت مشاكل خاصة فيما يتعلق بتدني مستوى التحصيل الدراسي للطلبة، ومن أهم أسباب ذلك استخدام الطرق التقليدية المثيرة للملل والنفور (بحيري، 2004؛ العارف 2000) ومن خلال هذا الاهتمام بالتفكير الإبداعي (ابراهيم، 1987). وتنميته لطلبة المدارس الذين يعتبرون النواة الضرورية لتطوير المجتمعات في مختلف المجالات فإن مشكلة الدراسة تتمثل في الحاجة لاستقصاء أثر إستراتيجيتي التعلم التعاوني، والخرائط المفاهيمية في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطالبات في تعلم اللغة العربية، وبالأخص طالبات الصف السابع الأساسي لاستقصاء ما ورد في منهاج اللغة العربية من أهداف عليا تسعى لتطوير العمل الجماعي وتنمية التفكير الإبداعي، وتنبع هذه الحاجة كذلك لقلة الدراسات في هذا المجال محلياً- حسب علم الباحثة – لذا تسعى هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الآتي :

1. هل يوجد أثر للتدريس بطريقة التعلم التعاوني، وخرائط المفاهيم في تنمية مهارة التفكير الإبداعي في مادة اللغة العربية لدى طالبات الصف السابع الأساسي تعزى لطريقة التدريس (تعاونية/ خرائط مفاهيمية/ اعتيادية.

3.1 هدف الدراسة

جاءت هذه الدراسة بهدف معرفة أثر التّعلم التّعاوني والخرائط المفاهيمية، في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف السابع الأساسي في مادة اللغة العربية في مديرية تربية قصبة الكرك.

1. 4 أهمية الدراسة:

إن إعداد الإنسان القادر على الخلق والابتكار والتفكير والبناء هو هدف تسعى لتحقيقه معظم أنظمة التربية والتعليم في العالم (عبد نور، 2005). لذا فإن الطرائق والأساليب المجدية تلك التي تفتح أمام المتعلمين المزيد من المشاركة الفاعلة في إنجاز الدرس واستخلاص نتائجه وتحقيق أهدافه وذلك بإثارة استعدادهم وتحفيز مواهبهم وتعزيز قدراتهم على التّصور والابتكار والهدف الأسمى من دراسة الابتكار هو معرفة الطرائق التربوية الصحيحة لاستثمار إمكانات الابتكار المتواجدة لدى المتعلمين (قطامي، ونايفة، 1995).

ويتحقق ذلك إذا ما دُرِسَت الّلغة العربية بطريقة فاعلة ينمي فيها الطالب فكره، وتراعى من خلالها اتجاهاته وميوله، بحيث نضمن إفادته من هذه المادة فينطلق منها نحو الإبداع والإنتاج الفكري، وبناء عليه لا بد من إتباع الاستراتيجيات والطرائق التدريسية المناسبة وإستراتيجية التعلم التعاوني والخرائط المفاهيمية من الاستراتيجيات التي يكون فيها المتعلم محور العملية التعليمية، إذ تجعل المتعلم يعي ما يتعلم ويسيطر على تعلمه عن طريق المشاركة الفاعلة والذهن المنتبه. زد على ذلك أنها تنقل المتعلم من متعلم لا يستجيب لحاجاته ورغباته إلى متعلم يلبي هذه الرغبات والحاجات وأنها تتيح للمتعلم حرية التفكير والتعبير والتركيز على تحمل مسؤولية تعلمه وتوفر له تعلماً ينشط فيه العقل والبدن والعاطفة بدلاً من تعلم يركز على العقل فقط (لافي، 2005).

وبناء على ما تقدم وجدت الباحثة أن الحاجة ماسة لإجراء دراسة لحل بعض مواطن ضعف المعلمين في تدريس اللغة العربية بطريقة مشوقة، بالإضافة إلى أهمية موضوعها الذي يقوم على تنمية مهارات التفكير الإبداعي، لدى طالبات

الصف السابع في اللغة العربية وذلك من خلال إستراتيجيتي التعلم التعاوني، والخرائط المفاهيمية بحيث تسهم نتائجها في تقويم وتطوير مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها. ويمكن توضيح أهمية جوانب الدراسة الحالية كما يأتي:

1. قد تساهم نتائج هذه الدراسة في إفادة المعنيين في وزارة التربية والتعليم وخصوصاً قسم التدريب، بالعمل على تضمين برامجهم مبادئ التعلم التعاوني والخرائط المفاهيمية، بحيث يدربون المعلمين على كيفية تطبيقها داخل الغرفة الصفية، خاصةً أن الدراسة تقدم نموذجاً جديداً لتطبيق التعلم التعاوني والخرائط المفاهيمية وربما تساهم نتائج هذه الدراسة في إرشاد المعلمين، والبحث عن استراتيجيات التدريس المناسبة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة.
2. تساعد نتائج هذه الدراسة المهتمين بموضوع التفكير الإبداعي من علماء النفس، والأخصائيين الاجتماعيين وغيرهم إلى إيجاد طرق تنمي قدرات التفكير .

5.1 حدود الدراسة:

1. الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على ثلاث مدارس للإناث وهي:(الملك عبد ا الثاني للتميز، مدرسة إسكان المرج الأساسية المختلطة، مدرسة مدين الأساسية المختلطة، في مديرية تربية قصبة الكرك.
2. الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2016/2015م
3. الحدود البشرية: طالبات الصف السابع الأساسي في مدارس قصبة الكرك.
4. الحدود الموضوعية: وحدة دراسية (حين لا ينفع الندم) من مقرر اللّغة العربية للصف السابع.

1. الاقتصار على تنمية المهارات الثلاث الأولى للتفكير الإبداعي (الطلاقة، الأصالة، المرونة) لمقياس تورانس صورة (أ) الألفاظ .

6.1 التعريفات الإجرائية:

التعلم التعاوني :

التعريف الإجرائي: التعلم التعاوني هو أسلوب تعلّم يتم فيه تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة (تضم مستويات معرفية مختلفة)، يتراوح عدد أفراد كل مجموعة ما بين 4 – 6 أفراد، ويتعاون تلاميذ المجموعة الواحدة في تحقيق هدف أو أهداف مشتركة، وفق الاستراتيجية التي ستقوم الباحثة بتصميمها في وحدة دراسية من مقرر اللغة العربية للصف السابع.

الخرائط المفاهيمية:

التعريف الإجرائي: رسوم تخطيطية ثنائية الأبعاد توضح العلاقات المتسلسلة بين المفاهيم في فروع المعرفة المستمدة من البناء المفاهيمي على شكل هرمي ابتداء بالمفاهيم الرئيسية الأكثر عمومية، وشمولية في قمة الهرم، وفق الاستراتيجية التي ستقوم الباحثة بتصميمها.

التفكير الإبداعي:

1. **يعرف إجرائياً:** أنّه قدرة طالبات الصف السابع بمنطقة الكرك على تمثل موقف معين ثم تقديم استجابات وأفكار جديدة غير مألوفة تمتاز بالطلاقة والمرونة والأصالة. وذلك بعد تطبيق الوحدة المراد التجريب عليها بمادة اللغة العربية بإستراتيجيتي التعلم التعاوني والخرائط المفاهيمية من خلال قياس الدرجات التي تحصل عليها الطالبات في الاختبار المعد لهذا الغرض.
2. **الطلاقة إجرائياً:** هي الدرجة التي تحصل عليها الطالبة من مجموع الاستجابات المنتمية لنشاط الطلاقة على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي.
3. **الأصالة إجرائياً:** هي الدرجة التي تحصل عليها الطالبة محسوبة بعدد الاستجابات المتفردة المنتمية لنشاط الأصالة في الأنشطة الفرعية الثلاث التي يتكون منها الاختبار .
4. **المرونة إجرائيا**: هي الدرجة التي تحصل عليها الطالبة وفق عدد الاستجابات التي توزعت عليها والمنتمية لمهارة المرونة في الأنشطة الثلاث التي يتكون منها الاختبار في وحدة زمنية محددة.

الطريقة الاعتيادية: تعرف إجرائيا بأنها الطريقة التي تعتمد على الشرح النظري والأسئلة الشفهية لتوضيح محتوى مادة اللغة العربية التي سيتم التدريس بها للمجموعة الضابطة في الصف السابع الأساسي.

الصف السابع الأساسي: هو أحد صفوف المرحلة الأساسية في الأردن، التي تمتد من الصف الأول الأساسي إلى الصف العاشر الأساسي.

الفصل الثاني
الإطار النظري والدّراسات السابقة

1.2 الإطار النظري:

اعتاد المعلمون على ممارسة واستخدام التلقين في تنفيذ مواقفهم التعليمية، وهذا يتناقض تناقضاً جوهرياً مع ظاهرة الانفجار المعرفي وتضخّم المادة التعليمية التي تسود عصر المعلومات الذي نعيشه حاليا، وفي ضوء معطيات هذا العصر تغير دور المدرسة ولم يعد محصوراً في تقديم المادة التعليمية واسترجاعها؛ بل تجاوزه إلى تنمية مهارات الوصول إلى المعرفة والحصول عليها وتوظيفها، وتوليد المعارف الجديدة، ويأتي ذلك من خلال التركيز على الأفكار الرئيسة والمفاهيم الأساسية للمادة التعليمية دون اللجوء إلى الحشو والتفاصيل التي تذهب بأهمية المفاهيم المستهدفة.لذا فطريقة التدريس هي إحدى العوامل المهمة والمؤثرة في مدى استيعاب الطلبة للمفاهيم، لذلك كان لا بد من استخدام استراتيجيات وطرق تدريس حديثة وفعالة.

فالمتعلم اليوم بحاجة أكثر من ذي قبل إلى طرق تعليم وتعلم تمده بآفاق تعليمية واسعة ومتقدمة تساعده على إثراء معلوماته وتنمية مهاراته العقلية المختلفة وتدريبه على الإبداع وإنتاج الجديد والمختلف، وذلك من خلال تزويدهُ بالمصادر المناسبة وإثارة اهتمامه من خلال برامج موجهه واستراتيجيات تدريس مختلفة (سُليمان، 2005).

1.1.2 التعلم التعاوني

يرى (شبر، 1995) أنّه يطلق على عقد الثمانينات من القرن الماضي اسم " عقد التعليم " فقد برزت خلال هذا العقد عدة أساليب للتعلم من أهمها: التعلم التعاوني الذي اتخذ أنماطاً مختلفة. ويمكن إرجاع بروز المنحى الذي يؤكد بصورة أكبر على المتعلم، إلا أن علماء التربية قد توصلوا إلى أن التركيز على التعليم لا يؤدي بالضرورة إلى حدوث عملية التعلم لدى المتعلمين جميعهم.

إن الآثار القوية للتعلم التعاوني على العديد من النواتج المهمة تجعل التعلم التّعاوني واحداً من أكثر الأساليب أهمية بالنسبة للمربين.(جونسون، ديفيد، جونسون، وروجر، هولبك، 1995).

إن استخدام التعلم التعاوني يحقق أحد المبادئ الإسلامية المهمة والمتمثل في قوله تعالى:**(وتعاونواْ على الْبر والتقْوى ولا تعاونواْ على الإِثْمِ والْعدوان)** (المائدة : 2) وقد استخدم المسلمون الأوائل طريقة الحلقات الجماعية في التعليم في المساجد والكتاتيب، وهي طريقة قريبة من بعض طرق التعلم التعاوني.

ولا يعد التعاون في العمل المدرسي مفهوماً جديداً في الفكر التربوي، وإنما له جذوره التاريخية الطويلة التي تمتد إلى مئات السنين، وقد كانت بدايته التاريخية فلسفية حيث تعرض له كثير من فلاسفة التربية، وعلى رأسهم أفلاطون وروسو وجون ديوي (الشخيبي، 1991).

1.1.1.2 تعريف التعلم التعاوني :

يعرفه (صيداوي، 1992) بأنه عبارة عن " قيام جماعة صغرى غير متجانسة من الطلاب بالتعاون الفعلي لتحقيق هدف منشود، في إطار أي اكتساب أكاديمي أو اجتماعي يعود عليهم كجماعة وكأفراد، بفوائد تعليمية وغير تعليمية، جمة ومتنوعة ومحققة، أكثر وأحسن من مجموع أعمالهم الفردية."

وقد عرفه جونسون، وجونسون (Johnson & Johnson,1992) بأنه اشتراك الطلاب في العمل لتحقيق الأهداف.

كما عرفه كوهين(Cohen, 1994) بأنه :"العمل المـشترك علـى شـكل مجموعات صغيرة يعمل فيها الطلاب مع بعضهم على أن يشارك كل طالب بـشكل كافٍ في عمل أو واجب جماعي تم تحديده بشكل واضح. ويتوقع Cohen أن يقـوم الطلاب بعملهم الذي كلفوا به دون إشراف مباشر من المعلم على أن يتحقـق الحـد المطلوب من التعلم".

و عرفه (الهاشمي، 1996) على أنه "نوع من التعلم الصفي يشترك فيه الطلاب معاً في التعلم في صورة مجموعات صغيرة غير متجانسة وتضم المجموعة

الواحدة طلاباً من مختلف المستويات في الأداء (العالي والمتوسط والضعيف) ولكنها متجانسة من حيث مستوى قدراتها على مستوى جميع المجموعات في الصف بقدر الإمكان. وتؤدي هذه المجموعات مهمات معينة نحو تحقيق أهداف جماعية موحد".

وتعرفه (كوجك، 1997) التعلم التعاوني بأنّه: "نموذج تدريس يتطلب من التلاميذ العمل مع بعضهم بعضاً، والحوار فيما بينهم فيما يتعلق بالمادة الدراسية، وأن يعلم بعضهم بعضاً، وأثناء هذا التفاعل الفعال تنمو لديهم مهارات شخصية واجتماعية إيجابية".

كما يعرفه (عبد السلام، 2000) بأنّه: "أسلوب أو نموذج تدريس يتيح للطلاب فرص المشاركة والتعلم من بعضهم البعض في مجموعات صغيرة عن طريق الحوار والتفاعل مع بعضهم بعضاً ومع المعلم، واكتساب خبرات التعلم بطريقة اجتماعية، ويقومون معاً بأداء المهام والأنشطة التعليمية تحت توجيه ومساعدة المعلم، وتؤدي بهم في النهاية لاكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات بأنفسهم وتحقيق الأهداف المرغوبة".

إذاً الخلاصة لهذه التعريفات أن التعلم التعاوني طريقة تدريسية تحمل عملاً مشتركاً بين مجموعة من الطلاب في الصف من أجل هدف تعليمي، أو واجب جماعي، ويشارك في المجموعة الواحدة عدد من الطلاب من مستويات (قدرات) تعليمية واجتماعية مختلفة، ويسعى أعضاء المجموعة لتحقيق هدف تعليمي جماعي موحد في صف دراسي من مراحل التعليم العام (مرحلة التعليم المتوسط) تحت إشراف وتوجيه المعلم. ويتم تنفيذ التعلم التعاوني من خلال مجموعة من النشاطات التعليمية التي تتعلق بكافة جوانب العملية التعليمية، وتسمى استراتيجيات التعلم التعاوني، ولها مجموعة من الخطوات التعليمية التي يجب إتباعها لتحقيق أهداف التعلم التعاوني.

2.1.1.2 أثر التعلم التعاوني في التعلم:

يرى كثيرون أن للتعلم التعاوني أثراً إيجابيا في العملية التربوية، فهو يقضي على انطوائية بعض الطلاب وعزلتهم، ويزيد من دافعية الطلاب للتعلم.

كما يمكن أن تساعد برامج التعلم التعاوني في حل بعض مشكلات التأخر الدراسي التي يعاني منها بعض الطلاب (الشخيبي، 1991).

كما أن استخدام التعلم التعاوني يعالج مشكلة زيادة عدد الطلاب في الفصل (جونسون وجونسون، 1998). وهذا بدوره يتوافق مع نظرية تفريد التعليم ويوفر للمتعلم فرصة أكبر للتعلم.

3.1.1.2 العناصر الأساس للتعلم التعاوني :

لكي يكون التعلم تعاونياً يجب أن يتوفر فيه عدد من العناصر، حددها سلافن باثنين هما: (كوجك، 1997).

1. الاعتماد المتبادل بإيجابية بين أفراد المجموعة، وهذا يتطلب تخصيص مكافأة تمنح على أسلوب العمل بين أفراد المجموعة، وعلى تعاونهم مع بعضهم البعض في التعلم، ولا تكون المكافأة على العمل الفردي داخل الجموعة.
2. المحاسبة الفردية، بمعنى أن تقدير العمل النهائي للمجموعة يتم بناء على مدى جودة وإتقان أداء كل فرد في المجموعة لما كلف به من عمل.

وقد حدد (جونسون وآخرون، 1995) العناصر الأساس للتعلم التعاوني بخمسة هي:

1. الاعتماد المتبادل الإيجابي: يجب أن يشعر الطلاب بأنهم يحتاجون بعضهم البعض من أجل إكمال مهمة المجموعة، وبذلك يكون شعارهم "ننجو معاً أو نغرق معاً".
2. التفاعل المعزز وجهاً لوجه: يزيد الطلاب من تعلم بعضهم بعضاً من خلال تبادل الجهود التعليمية، حيث يشرحون، يناقشون، ويعلمون ما يعرفونه لزملائهم.
3. المسؤولية الفردية: يقيم أداء كل طالب بشكل مستمر وتعطى النتائج للمجموعة والفرد.
4. المهارات الاجتماعية: لا تستطيع المجموعات العمل بفاعلية ما لم يكن لدى الطلاب المهارات الاجتماعية اللازمة وكذلك القدرة على استخدامها. وتشمل المهارات الاجتماعية التعاونية: القيادة، اتخاذ القرارات، بناء الثقة، التواصل، ومهارات حل الخلافات.

5. معالجة عمل المجموعة: تحتاج المجموعة لتخصيص وقت محدد لمناقشة تقدمها في تحقيق أهدافها وفي حفاظها على علاقات عمل فاعلة بين الأعضاء.

4.1.1.2 بناء العناصر الرئيسة للتعلم التعاوني لدى الطلاب:

للتعلم التعاوني عدد من العناصر المحددة التي لا بد من توافرها جميعاً حتى يتحقق الهدف المرجو من التعلم التعاوني، وقد أشار كل من (زيتون وزيتون، 2003)، (النجدي وعبد الهادي، 2003) (جونسون وآخرون، 1995) أن هناك خمسة عناصر للتعلم التعاوني، وهي كما يلي :

أولاً : الاعتماد المتبادل الإيجابي :

يبدأ نظام استخدام المجموعات التعاونية ببناء الاعتماد المتبادل الإيجابي، فهو الذي يجعل أعضاء المجموعة يعملون معاً لإنجاز شيء ما يفوق النجاح الفردي.

وهناك ثلاث خطوات لبناء الاعتماد المتبادل الإيجابي:

1. تعيين مهمة واضحة للمجموعة يمكن قياسها، حيث أن الأعضاء يجب أن يعرفوا ما يفترض أن يقوموا به.
2. بناء الاعتماد المتبادل الإيجابي في تحقيق الهدف، بمعنى أن يعرف الأعضاء بأنهم لا يستطيعون أن ينجحوا ما لم ينجح جميع أعضاء مجموعتهم.
3. إضافة الاعتماد المتبادل الإيجابي في تحقيق الهدف إلى أنواع أخرى من الاعتماد المتبادل الإيجابي هي:

أ- الاعتماد المتبادل الإيجابي في الحصول على المكافأة.

ب- الاعتماد المتبادل الايجابي لأداء الأدوار، ويمكن بناؤه بتعيين دور لكل عضو بحيث تكون الأدوار مكملة لبعضها ومترابطة.

ج- الاعتماد المتبادل الإيجابي في الحصول على الموارد، ويبني هذا الاعتماد عندما يكون لدى العضو جزء من المعلومات أو المواد اللازمة لاستكمال المهمة.

د- الاعتماد المتبادل الإيجابي في الهوية الذاتية، ويتم بناء هذا الاعتماد بوضع هوية مشتركة للمجموعة من خلال اختيار المجموعة لاسم أو رمز يمثلها.

إن الاعتماد المتبادل الإيجابي يشكل جوهر الجهود التعاونية وإذا ما تحقق لدى المجموعة فإنه يجعل الأعضاء يدركون جميعاً بأنهم:

1. يشتركون في مصير واحد.
2. يكافحون لتحقيق فائدة مشتركة.
3. يمتلكون إنتاجاً بعيد المدى.
4. يمتلكون هوية مشتركة.

ثانياً : المسؤولية الفردية :

يشمل نظام استخدام المجموعات التعاونية بناء المسؤولية الفردية والجماعية، وتوجد المسؤولية الجماعية عندما يتم تقييم الأداء الشامل للمجموعة ويتم إعطاء النتائج لجميع الأعضاء من أجل مقارنتها مع محك أدائي معين. أما المسؤولية الفردية فتوجد عندما يتم تقييم أداء كل فرد على حدة، وتعاد النتائج إلى الفرد والمجموعة من أجل مقارنتها مع محك أدائي ما.

إن الغرض من المجموعات التعلمية التعاونية هو جعل كل عضو فرداً أقوى مما كان عليه، وتعتبر المسؤولية الفردية مفتاح ضمان تقوية جميع الأعضاء من خلال التعلم بشكل تعاوني، وبعد المشاركة في درس تعاوني فإنه يجب أن يكون جميع الأعضاء مستعدين أكثر لإنجاز مهام مماثلة بأنفسهم، وتشمل الطرق الشائعة في بناء المسؤولية الفردية :

1. تقليل عدد أعضاء المجموعة، فكلما كان عدد أعضاء المجموعة أقل، كانت المسؤولية الفردية أكبر.
2. إعطاء اختبار فردي لكل طالب.
3. إعطاء اختبارات شفوية عشوائية.
4. ملاحظة كل مجموعة وتسجيل عدد المرات التي أسهم فيها كل عضو في عمل المجموعة.

5. أن يطلب من الطلاب تعليم أشخاص آخرين.

ثالثاً : التفاعل وجهاً لوجه :

يشمل نظام استخدام المجموعات التعاونية التأكد من التقاء أعضاء المجموعة وجهاً لوجه لإنجاز المهام وزيادة نجاح بعضهم بعضاً.

وهناك أربع خطوات لتشجيع التفاعل وجهاً لوجه بين أعضاء المجموعة:

1. جلوس الطلاب في المجموعة الواحدة بشكل متقارب.
2. جدولة وقت لاجتماع المجموعة.
3. التركيز على الاعتماد المتبادل الإيجابي.
4. تفقد المجموعات والاحتفال عندما تشاهد أمثلة تدل على التفاعل المعزز بين الأعضاء.

رابعاً : المهارات الاجتماعية :

إذا لم يتم تعلم المهارات الاجتماعية فإنه لا يمكن إنجاز المهمة المطلوبة، وإذا كان أفراد المجموعة غير بارعين في استخدام هذه المهارات فإن أدائهم سيكون دون مستوى المحكات. ومن جهة أخرى كلما زاد عدد المهارات الاجتماعية عند الأعضاء كانت نوعية وكمية تعلمهم أفضل.

ومن أجل تنسيق جهود المجموعة لتحقيق الأهداف المشتركة فإنه يتعين على الطلاب القيام بالمهارات التالية :

1. الثقة ببعضهم بعضاً.
2. التواصل فيما بينهم بالشكل الصحيح.
3. تقبل ودعم بعضهم بعضاً.
4. حل خلافاتهم بشكل بناء.

ويمكن بناء هذه المهارات من خلال توزيع الأدوار لأفراد المجموعة، وتغييرها بينهم دورياً من درس لآخر أو حتى خلال الدرس الواحد.

خامساً: معالجة عمل المجموعة :

إن الغرض من معالجة عمل المجموعة هو توضيح وتحسين فاعلية الأعضاء في الإسهام بالجهود التعاونية من أجل تحقيق أهداف المجموعة.

وهناك خمس خطوات لبناء معالجة عمل المجموعة (اليحيى ومحمد، 2000) هي:

1. تقييم نوعية التفاعل بين أعضاء المجموعة أثناء عملهم للوصول بتعلم بعضهم من بعض إلى حدوده القصوى.
2. تقديم تغذية راجعة لكل مجموعة.
3. وضع مجموعة من الأهداف تتعلق بكيفية تحسين فاعلية العمل.
4. معالجة المجموعة لمدى فاعلية عمل الصف كله.
5. إقامة احتفال على مستوى المجموعة وعلى مستوى الصف. حيث أن الشعور بالنجاح والتقدير والاحترام هو الذي يبني الالتزام بالتعلم والحماس إزاء العمل على شكل مجموعات.

ولمعالجة عمل المجموعة فوائد منها:

أ. تمكن المجموعة من التركيز على الحفاظ على علاقات عمل جيدة بين الأعضاء.

ب. تسهل تعلم المهارات التعاونية.

ج. تضمن تلقي الأعضاء تغذية راجعة بشأن مشاركتهم.

د. تجعل الطلاب يفكرون وفق مستويات التفكير العليا، كما تجعلهم يحللون تفكيرهم.

هـ. توفر الوسيلة للاحتفال بنجاح المجموعة وتعزيز السلوك الإيجابي للأعضاء.

5.1.1.2 الفرق بين مجموعات التعلم التعاوني ومجموعات التعليم التقليدي:

لخص (جونسون وجونسون، 1998) الفروق بين مجموعات التعلم التعاوني ومجموعات التعليم التقليدي في النقاط الآتية:

1. التفاعل الإيجابي: يقوم التعلم التعاوني على أساس التفاعل الإيجابي المتبادل بين أعضاء المجموعة، بينما تفتقر مجموعات التعليم التقليدي لمثل هذا التفاعل.

2. المسؤولية الفردية : تحدد مجموعات التعلم التعاوني مسؤولية معينة لكل فرد في المجموعة، أما في مجموعات التعليم التقليدي فقد لا تقع أدنى مسؤولية على الفرد ولا تكون له مساهمة في الموقف التعليمي.
3. الخصائص الشخصية لأعضاء المجموعة: في مجموعات التعلم التعاوني يختلف أعضاء المجموعة الواحدة في خصائصهم الشخصية وقدراتهم بعكس مجموعات التعليم التقليدي التي يلاحظ فيها التجانس.
4. قيادة المجموعة: يقود المجموعة جميع الأعضاء في حالة التعلم التعاوني بعكس المجموعة التي يقودها فرد واحد في حالة التعليم التقليدي.
5. التدعيم والتشجيع: يكون المتعلم في مجموعة التعلم التعاوني مسؤولاً عن تعليم غيره ومن ثم فإن أعضاء المجموعة الواحدة يتوقعون الحصول على التدعيم والتشجيع من بعضهم بعضاً، أما في حالة مجموعات التعليم التقليدي فمن النادر أن يتحمل طالب مسؤولية تعليم طالب آخر داخل المجموعة.
6. أغراض الطالب: في مجموعات التعلم التعاوني تتلخص الأغراض التي يرجى من الطالب الوصول إليها في وصوله إلى أقصى درجة من علاقات العمل مع غيره من الطلاب، بينما في مجموعات التعليم التقليدي فالتركيز ينصب على إتمام المهمة فقط.
7. المهارات الاجتماعية: لكي يعمل الطالب بشكل تعاوني فإنه يحتاج إلى بعض المهارات الاجتماعية مثل: القيادة، الاتصال،... وغيرها، أما في حالة التعليم التقليدي فقد لا يحتاج الطالب لمثل هذه المهارات بل يحتاج إلى مهارات شخصية تعلم في أغلب الأحوال بطريقة خاطئة.
8. دور المعلم: يقوم المعلم في مجموعات التعلم التعاوني بملاحظة أعضاء المجموعة، وتحليل المشكلات التي تواجههم أثناء العمل، ثم إبلاغهم بالتغذية الراجعة المتعلقة بالكيفية المثلى لإدارة العمل، بعكس الحال في مجموعات التعليم التقليدي التي تفتقر في كثير من الأحيان لذلك.
9. الطريقة التي تعمل بها المجموعة: يقوم المعلم في مجموعات التعلم التعاوني بصياغة الإجراءات المتعلقة بالكيفية التي تعمل بها المجموعة، أما في حالة

مجموعات التعليم التقليدي فقد لا يعطي المعلم انتباهاً للطريقة التي تعمل بها المجموعة.

6.1.1.2 أنماط التعلم التعاوني :

تعود الأبحاث في مجال التعاون إلى بدايات القرن الماضي، لكن الأبحاث حول تطبيق التعاون عملياً في الفصول الدراسية لم تبدأ إلا في السبعينات، عندما قامت مجموعات من الباحثين بتطوير أنماط مختلفة للتعلم التعاوني (Slavin, 1981).

ومن الممكن استخدام أي من هذه الأنماط في أي من المراحل الدراسية وفي أغلب المواد، وجميعها تقوم على أساس تقسيم الطلاب في مجموعات صغيرة، بحيث تضم المجموعة الواحدة طلاباً غير متجانسين في التحصيل العلمي والمهاري.

وبالرجوع إلى كل من سلاڤِن ومادن وستيفنز: (Slavin ,1980)؛(Slavin, 1981)؛ (Slavin, Maden & Stevens 1989/90).يمكن تلخيص أهم أنماط التعلم التعاوني مرتبة حسب الأقدمية كما يأتي :

1 **التعلم معاً :**

وقد عرف في كثير من الدراسات العربية باسم " التعلم الجمعي " كما أنه يطلق عليه أيضاً " دوائر التعلم ".

صمم هذا النمط من قبل كل من جونسون، وجونسون في عام 1998، وفيه يقسم الطلاب إلى مجموعات غير متجانسة تتكون من 4 إلى 5 أفراد، يعملون معاً لأنهاء مهمتهم وتقديم تقرير موحد للمعلم، ويكون الفصل تحت إدارة المعلم. وفي هذا النمط تتم أدق إجراءات التعلم التعاوني، حيث يركز على العناصر الخمسة الأساسية له.

ولا يكون التعاون في هذا النمط بين أعضاء المجموعة الواحدة فقط ولكن بين المجموعات أيضاً، ويلاحظ المعلم (الذي يتدخل عند الضرورة) أداء المجموعات، ويقيم عمل كل مجموعة من خلال ورقة العمل التي يقدمونها، وفي النهاية يخضع الطلبة لاختبار فردي، وتكافئ المجموعة التي تصل إلى المحك المطلوب. ويقول

(الشخيبي، 1991) أن هذا النمط يمكن استخدامه في جميع المواد الدراسية خاصة في المرحلة الابتدائية.

وهذا النمط هو المستخدم في هذه الدراسة نظراً لأن الباحث رأت فيه تجسيداً حقيقياً للتعاون وإبرازاً لروح الجماعة مع عدم طغيانها على الفرد. كما أنه أسهل تطبيقاً مقارنة بالأنماط الأخرى من جهة، وفعال بشكل كبير في الجانبين المعرفي والوجداني من جهة أخرى، بالإضافة إلى تمثل جميع عناصر التعلم التعاوني الرئيسة فيه.

2 **الاستقصاء الجماعي :**

ويسمى أيضاً " تدريس المجموعات الصغيرة "وقد طور هذا النمط شاران وشاران (Sharan & Sharan)عام 1989، اعتماداً على نموذج ثيلين Thelen عام 1960 للبحث الجماعي، وفيه يقسم الطلاب إلى مجموعات مكونة من 2-6 أعضاء، و يعتبر أكثر أنماط التعلم التعاوني تعقيداً، إذ أنه يعتمد في مضمونه على تعلم الطلاب من خلال الاستكشاف والمناقشة في أثناء التخطيط التعاوني الذي يقوم به طلاب كل فريق من اجل دراسة الموضوعات المحددة لهم، حيث يوزعون المسؤوليات على كل فرد منهم لإنجاز المهمة الموكلة لهم، وفي النهاية تلخص كل مجموعة عملها وتقدم نتائجها للفصل كله.

وعلى هذا فالطلاب في كل مجموعة هم الذين يأخذون زمام المبادرة في تقرير ما سيتعلمونه، وكيف ينظمون أنفسهم ليتعلموه، وكيف يوصلون ما تعلموه لباقي الصف.

3 فرق الألعاب ودورة المباريات :

صمم هذا النمط دي فيرز (Deviers) وسلافن (Slavin|) عام 1978 ، الذي يرى فيه أن التنافس بين المجموعات يزيد الدافعية للتعلم ثلاثة أضعافها عنها بين الأفراد، وفي هذا النمط يقسم الطلاب في مجموعات غير متجانسة تتكون من (4- 6) أعضاء، ويبدأ الدرس بتقديم من المعلم، ثم يعمل طلاب كل مجموعة مع بعضهم في ورقة عمل، وفي نهاية الأسبوع يتم تقسيم الطلاب إلى مجموعات متجانسة في التحصيل (بناء على التحصيل السابق) مكونة من ثلاثة أعضاء ويقدم

لهم ألعاب تعليمية فيما درسوه، ويتنافس هؤلاء الأعضاء فيما بينهم داخل المجموعة للفوز، وتضاف الدرجة التي يحرزها أي فرد إلى الدرجة الكلية لفريقه الأساس، والمجموعة الفائزة من المجموعات الأساس هي التي تحصل على أعلى درجة،وتقدم مكافآت جماعية وفردية(Shaaban,2006;Chen&Chen2009).

4 تقسيم الطلاب في فرق حسب التحصيل :

صمم هذا النمط من قبل سلافن (Slavin) عام1980، وهو شبيه بنمط فرق الألعاب ودورة المباريات، حيث يقسم الطلاب في مجموعات غير متجانسة تتكون من 5- 6 أعضاء، ويبدأ الدرس بتقديم من المعلم، ثم يعمل طلاب كل مجموعة مع بعضهم في ورقة عمل. لكنه من وجهة نظر شن وشن (Chen&Chen2009) يختلف عنه في تقديم اختبار قصير لمدة 15- 20 دقيقة في نهاية الأسبوع بدلا من دورة المباريات.

بعد ذلك يصحح المعلم الاختبار، ويقدر لكل فرد درجة، ويقسم الطلاب إلى مجموعات متجانسة تحصيلياً، باستخدام نظام يسمى أقسام التحصيل في ضوء الأداء السابق، بحيث تضم كل جماعة ستة طلاب، فيضع أعلى ستة طلاب من حيث الدرجات في القسم (1) والستة الذين يلونهم في القسم (2)... وهكذا، ثم يقارن درجات كل طالب في الاختبار الأسبوعي بأعضاء_جماعته التحصيلية، والتي تتغير من أسبوع إلى آخر حسب نتائج الأشخاص في الاختبارات السابقة والطالب الحاصل على أعلى درجة في جماعته التحصيلية يضيف لفريقه 8 نقاط، والثاني 6 نقاط، والثالث 4 نقاط.... وهكذا، وفي النهاية يقوم المعلم بجمع النقاط ليكون درجة الفريق، والفريق الذي يحصل على درجات أعلى أو يصل إلى المحك الذي حدده المعلم سابقاً يعلن عنه في نشرة الفصل الأسبوعية، وهذه الطريقة تزيد من دافعية الطلاب لأن ينتقلوا إلى ترتيبات أعلى من أسبوع إلى آخر، ويسهم كل منهم في تحقيق درجة أعلى لفريقه (سلافن Slavin، 1980؛ سلافن وكارويت Slavin & Karwit, 1981).

5 التكامل التعاوني للمعلومات المجزأة جيجسو (1) :

صمم هذا النمط أرنسون وآخرون Arnson et al في عام 1978.

"من أجل إيجاد اعتماد متبادل عال بين الطلاب عن طريق تقسيم مهام التعلم بينهم" (الجبري والريب، 1998). وفيه يقسم المعلم الطلاب إلى فرق أساسية غير متجانسة تتكون من 5 6 أعضاء، كما يقسم الموضوع الذي ستتم دراسته إلى أقسام فرعية بناء على عدد الأعضاء في الفريق الواحد، يقوم كل فرد من أفراد الفريق بدراسة الجزء المحدد له، بعدها يتلقى نظرائه في الفرق الأخرى في مجموعة الخبراء لدراسة الجزء المخصص لهم، ثم يعود كل طالب إلى مجموعته لتعليمهم الجزء الذي أتقنه وليتعلم منهم ما تعلموه، بعد ذلك يخضع الطلبة لاختبارات فردية في الموضوع كله، وتمنح درجة الاختبار للفرد وليس للمجموعة سلافن (Slavin,1980).

6 التكامل التعاوني للمعلومات المجزأة جيجسو (2) :

قام سلافن عام 1980 بتصميم نمط معدل للتكامل التعاوني للمعلومات المجزأة أطلق عليه جيجسو (2) وذلك " لربطه بطرق التعلم الفريقي الأخرى " (كامل، 1999)، سلافن (Slavin,1980)؛ مانن ولكنج (Manning & Luking,1991). وفيه يقسم الطلاب إلى مجموعات غير متجانسة مكونة من 4 5 أعضاء يقرأ طلاب كل مجموعة كل الموضوع نفسه (فصل من فصول الكتاب مثلاً)، ويركز كل عضو على جزء منه. ثم يجتمع الأعضاء من المجموعات المختلفة كما في النظام السابق ويتناقشون ثم يعود كل عضو لمجموعته الأصلية ويشرح لهم ما تعلمه. ثم يقدم اختباراً فردياً تحول درجته إلى درجة جماعية كما في طريقة " تقسم الطلاب إلى فرق وفق التحصيل " التي سبق ذكرها.

وقد أكدت دراسة (القصيرين، 1995)، فعالية استخدام هذه الطريقة لأي موضوع في الدراسات الاجتماعية إذ يمكن تقسيم أي موضوع إلى أجزاء منفصلة يدرسها أعضاء المجموعة، كما أثبتت دراسة (اليحيى، ومحمد، 2000) فعالية (جيجسو 2) في اكتساب تلاميذ الصف السادس الابتدائي مهارات التجويد.

7 المساعدة الفردية للفريق.

أسس هذا النموذج سلافن Slavin عام 1981م، وفيه يتم تقسيم الطلاب إلى مجوعات غير متجانسة، كل مجموعة تتكون من 4 5 أعضاء، ويتم إعادة تشكيل المجموعات كل ثمانية أسابيع.، ويتميز بأنه يضم تعلماً تعاونياً فرديا، حيث يعطى في البداية اختبار في العمليات الحسابية، وبناء على نتائجه يتعلم كل طالب في المجموعة بمفرده وحسب قدرته، على أن يعاون أفراد المجموعة بعضهم البعض عند الحاجة. ثم تعطى اختبارات فردية كل أسبوع، وتقدم مكافآت جماعية. ويمكن تطبيق هذا النمط في مادة الرياضيات فقط من الصف الثالث إلى الصف السادس الابتدائي.ماننج ولكنج (Manning&Lucking, 1991)، جونسون وآخرون (Johnson & Johnson, 2005).

8 التعاون المتكامل في القراءة والإنشاء:

ويذكر شابان (Shaapan,2006) أن هذا النمط صمم من قبل مادن وآخرين (Madden et al) عام (1986)، لتعليم القراءة والكتابة والإنشاء في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، وفيها يقسم الطلاب إلى مجموعتين تتكون كل مجموعة من (8- 15) طالباً تبعا لمستوياتهم في القراءة كما يحددها المعلم.

ثم يتم تقسيم كل مجموعة إلى مجموعات ثنائية ثم تلتقي هذه المجموعات مع مجموعات ثنائية في مجموعة القراءة الأخرى، لتكون مجموعة رباعية، وتعطى مهام للمجموعات المكونة من أربعة أعضاء، ويعمل المعلم مع إحدى المجموعات في الوقت الذي تقوم فيه المجموعات الأخرى ببعض الأنشطة المعرفية بإتباع تعليمات المعلم، مثل القراءة، التنبؤ بنهاية قصة معينة، تلخيص القصص، كتابة تعبير، تعلم مفردات... الخ، ثم ينتقل المعلم بين المجموعات الأخرى لمعرفة ما تعلموه، وعندما يشعر كل فريق أن أعضاءه مستعدون يخضع الطلبة لاختبارات فردية، وتضاف درجات الطلاب إلى درجة مجموعتهم الرئيسة، وتمنح مكافآت تشجيعية للفرق الفائزة ويتم وضع علامات فردية للطلاب على أعمالهم الخاصة ماننج ولكنج (Johnson & Johnson, ; Lucking & Manning, 1991 1995).

7.1.1.2 دور المعلم في التعلم التعاوني:

إن من أبرز أهداف التعلم التعاوني اكتساب المتعلمين مهارات العمل في جماعة. وحيث إنه لا يمكن الافتراض بأن المتعلمين سيتعلمون من بعض كيف يعملون معاً، ولا كيف يخططون للدرس وينظمونه، فإن الدور الفاعل للمعلم في التعلم التعاوني يبرز من خلال تخطيط وتنفيذ الأعمال والخطط المختلفة لتنظيم البيئة التعليمية المناسبة والأنشطة التعاونية التي تساعد المتعلمين على التحول والانتقال من تعلم الصف كمجموعة واحدة إلى التعلم في جماعات معينة، بالإضافة إلى العمل على تحقيق أهداف الدرس أو الوحدة - في الوقت نفسه-.

ويمكن توضيح دور المعلم في التعلم التعاوني كما يراه جونسون وجونسون (Johnson & Johnson,1995؛ كوجك، 1997) فيما يلي:

أولاً: قبل الدرس:

1- تحديد الأهداف التعليمية للدرس:

إن من الضروري أن يحدد المعلم أهداف الدرس بوضوح، وأن يضعها إجرائيا وبتدرج بحيث تحدد السلوك الذي ينبغي على كل فرد في المجموعة أن يكون قادرا على أدائه في نهاية الدرس. وهناك نوعان من الأهداف يحتاج المعلم إلى تحديدها قبل أن يبدأ الدرس، النوع الأول: الأهداف الأكاديمية التي تحدد ما يتعين على الطلاب تعلمه، والنوع الثاني: الأهداف التعاونية التي توضح المهارات الاجتماعية اللازمة لتدريب الطلاب على التعاون مع بعضهم بفاعلية (جونسون وآخرون، 1995).

2- تحديد حجم المجموعات:

يرى جونسون وجونسون (Johnson & Johnson,1995) أن القاعدة الأساسية بالنسبة لأعضاء المجموعة هي أنه كلما كان عدد الأعضاء أقل، كان ذلك أفضل"، ويؤكد ذلك دراستا (الخطيب، 1995، أبو عطية، 1999) اللّتان بينت نتائجهما أن المجموعات المكونة من 2-4 أعضاء تكون أكثر ايجابية ونشاطاً من المجموعات التي تزيد عن هذا العدد.

وترى (كوجك،1997) أنه لا يوجد حجم أمثل لمجموعات التعلم التعاوني، حيث يغير المعلم عدد أعضاء المجموعة تبعاً لأهداف الدرس، وطبيعة المهام المنشودة، والإمكانيات والموارد المتاحة، والوقت المتاح للتعلم التعاوني، وأعمار التلاميذ وخبراتهم.

3- تعيين الطلاب في المجموعات:

أكدت نتائج بعض الدراسات أن التعلم في المجموعات غير المتجانسة أفضل من التعلم في المجموعات المتجانسة إذ يساعد التلميذ ذو القدوة العالية زميله الأقل قدره منه عندما يكون لديهم أهداف مشتركة (لبن،1996). ولهذا فمن الأفضل أن يتم تعيين الطلاب في مجموعات غير متجانسة من حيث القدرات والخلفيات الثقافية والجنسيات المختلفة، وهناك عدة طرق يتم بها تعيين الطلاب في المجموعات، حيث من الممكن أن يتم بطريقة عشوائية، أو باختيار مقصود من المعلم، كما أن من الممكن أن يقوم الطلاب باختيار مجموعاتهم بأنفسهم (على الرغم من تحفظ الباحثة على ذلك حيث تميل الباحثة إلى أن المتعلمين سيختارون زملائهم المماثلين لهم في الأداء التعلمي، مما يجعل المجموعات متجانسة إلى حد بعيد. وهذا ما أكدته دراسة (الهرمزي، 1995). التي أرجعت عدم فعالية التعلم معاً في إحداث التغيير المفهومي لدى الطالبات إلى تجانس المجموعات الذي حدث نتيجة ترك حرية الاختيار لأفراد المجموعة).

4- ترتيب الصف:

يقوم المعلم بترتيب الصف بحيث يكون طلاب كل مجموعة قريبين من بعض حتى يتمكنوا من تبادل المواد والحفاظ على تواصل بصري مع جميع الأعضاء، والتحدث بهدوء داخل المجموعة دون إزعاج للمجموعات الأخرى، بشرط أن لا تكون المادة التعليمية مقلوبة بالنسبة لأحد أفراد المجموعة، كما يراعى أن تكون المجموعات متباعدة بعضها عن بعض بشكل كاف، حتى لا تشوش مجموعة على أخرى، ولكي يجد المعلم طريقة بسهولة إلى كل مجوعة. وفي هذا الصدد يذكر (جابر، 1999) أن ترتيب المقاعد في التعلم التعاوني يتخذ صوراً عديدة منها:

أ - الترتيب العنقودي: وفيه تتجمع مقاعد التلاميذ وأدراجهم كل أربعة أو كل ستة على حدة.

ب- الترتيب الدوار أو المتحرك: وفيه تنظم الأدراج والمقاعد على هيئة أجنحة.

ج- الترتيب الدائري: ويذكر (الخطيب، 1995) نقلاً عن جونسون وجونسون (Johnson & Johnson,1995) أنها أفضل طريقة لترتيب المجموعات، حيث تنظم المقاعد فيها بعضها حول بعض بشكل دائري، مما يحدث أكبر قدر من التفاعل بين أعضاء المجموعة.

5- توزيع الأدوار على أفراد المجموعة:

لنجاح التعلم التعاوني يحدد المعلم دوراً لكل فرد في كل مجموعة، وهناك شروط على المعلم مراعاتها عند تعيين الأدوار، قد حددتها (كوجك،1997) ويمكن اختصارها فيما يلي:

أ - توصيف مهام كل دور.

ب - تعليم التلاميذ كيفية تنفيذ الأدوار.

ج - متابعة أداء التلاميذ لكل الأدوار، حتى يعرف مدى تمكنهم من هذه الأدوار، ويؤكد ذلك جونز (Jones,2002) بقوله : إن استخدام المعلم أدوارا معرفة تعريفاً صحيحاً ومتابعته أداء الطلاب لهذه الأدوار ينمي لديهم مهارات اجتماعية.

د - تبادل الأدوار بين أفراد المجموعة من درس لآخر أو حتى خلال الدرس الواحد، حتى يتسنى لكل تلميذ تعلم سلوك كل دور و اكتساب المهارات الاجتماعية المرتبطة بهذه الأدوار.

وقد ذكر جونسون وآخرون (Johnson & Johnson, 1995) عددا من الأدوار التعاونية الأكثر شيوعاً، والتي يمكن توزيعها داخل المجموعات، وهي باختصار:

ومن الأفضل أن يدرب المعلم الطلاب على استخدام المهارات الاجتماعية قبل الشروع في الدرس.

6- إعداد الخامات والأدوات اللازمة للدرس:

من مهام المعلم أن يعد الخامات والأدوات والوسائل اللازمة للدرس مثل أوراق العمل والأدوات اللازمة لإجراء المسابقات العلمية، وأية أدوات أو وسائل يحتاجها الدرس كأجهزة العرض أو المجسمات أواللوحات وغيرها. ويعد المعلم المواد تبعاً للمهمة التي سيطلب من الطلاب إنجازها، ويوزعها بشكل يسمح بالعمل التعاوني والاعتماد المتبادل الإيجابي في تحقيق الأهداف التعليمية (جونسون وآخرون، 1995).

7- تحديد معايير النجاح (المحكات) وشرحها:

إن من أهم أدوار المعلم في التعلم التعاوني تحديد معايير النجاح على المستويين الفردي والجماعي، و" يشترط أن تكون محكات النجاح مرنة وواقعية بالنسبة لكل فرد داخل المجموعة " (جونسون وجونسون 1998) (& Johnson Johnson, 1995)، فعلى المستوى الفردي يعتبر ممتازاً كل طالب يحصل على 90% فأكثر وكل طالب يحصل على 80% - 89% يعتبر جيد جداً، ويعتبر جيدا كل طالب يحصل على 70% - 79%..... وهكذا. أما على مستوى المجموعة فتعتبر المجموعة قد أنهت عملها إذا حصل أعضاؤها مجتمعين على 85% على الأقل.

8- إعداد اختبارات فردية تحريرية وشفوية:

من أدوار المعلم أن يجهز اختبارات تحريرية قصيرة، كما أن عليه أن يعد أسئلة لاختبارات شفوية تجرى بشكل عشوائي على طلاب المجموعات، والهدف من هذه الاختبارات تعزيز المسؤولية الفردية بين الطلاب داخل المجموعة الواحدة.

ثانياً: في أثناء الدرس:

إن من مهام المعلم في أثناء الدرس ما يأتي:

1 - شرح وتوضيح المهام الأكاديمية: أن يشرح للطلاب المهمات التعليمية التي عليهم القيام بها ويشمل ذلك شرح أهداف الدرس وشرح الإجراءات وطرح بعض الأسئلة، وقد يجعل ذلك في ورقة عمل " تتكون من أسئلة مباشرة وغير مباشرة، نظرية وأخرى عملية، يتم تقديمها في بداية الدرس بعد توضيح أهداف محتوى الورقة، أو في نهاية الدرس كأنشطة غير صفية مرتبطة بالموضوع

محور النقاش لينفذها الطلاب خارج حصصهم ويناقشوها في الدرس القادم (الهاشمي، 1996).

2- أن يشرح محكات النجاح للطلاب.

3 - بناء الاعتماد المتبادل والتعاون لتحقيق الهدف: يجعل المعلم الطلاب (يعتقدون) بأنهم في موقف تعليمي يتطلب منهم أن ينجحوا معاً أو يغرقوا معاً حتى يجعلهم يشجعون ويدعمون تعلم بعضهم بعضاً جونسون وجونسون (Johnson & Johnson,1995) ، وقد تم توضيح ذلك مسبقاً.

4- مراقبة المجموعات للتأكد من قيام كل فرد بدوره، ولبناء المسؤولية الفردية، وللتأكد من إنجاز الأهداف.

5- التدخل عند الحاجة: وقد عدد كل من جونسون وآخرون (Johnson & Johnson, 1995؛ كوجك، 1997) خطوات تحكم تدخل المعلم في عمل المجموعة، وهي باختصار: تفقد سلوك الطلاب، وتقديم المساعدة في أداء المهمة، والتدخل لتعليم المهارات التعاونية.

6- جمع البيانات اللازمة عن أداء الطلاب في المجموعات.

7- طلب تقرير سريع من الطلاب عن سلوكهم وما صادفهم من صعاب في أداء أدوارهم.

8-بناء وتشجيع التعاون بين المجموعات، وذلك عن طريق تشجيع المجموعة التي انتهت من عملها على مساعدة المجموعات الأخرى التي لم تنته من عملها في تطبيقها الإجراءات الصحيحة دون إعطاء الإجابات (جونسون وآخرون، 1995).

9- تقديم مكافآت عند نجاح جميع الطلاب في الفصل في أداء مهامهم بشكل جيد حيث في النهاية يمنح كل أفراد الصف من مختلف المجموعات نقاط تشجيع ومكافأة إذ حقق جميع طلاب الصف محك التفوق الذي تم تحديده مسبقا جونسون وجونسون (Johnson & Johnson,1995)، وهذا مما يشجع على تعميم التعاون بين الطلاب في الصف بأكمله.

10- تعزيز تعلم الطلاب في أثناء العمل، سواء بطريق لفظي أو رمزي كأن يضع رمزاً معيناً أمام المجموعة حين تنجح في مهمة ما، ورمزاً آخر أمامها حين تخفق.

ثالثاً: بعد الدرس:

يقوم المعلم بدور غلق الدرس، وذلك بالقيام بما يأتي:

1- يطلب من المجموعات تبادل الأوراق والملخصات، أو تلخيص النقاط الرئيسة في الدرس. وتبدأ حلقات النقاش الجماعي، ويكون دور المدرس معقباً ومعمماً لإجابات الأسئلة المطروحة أمام المجموعات (الهاشمي، 1996).

2-يقيم كل مجموعة بعد الانتهاء من تلخيص الدرس، ويتم التقويم من ناحية تحقيق الأهداف الأكاديمية، والأهداف التعاونية للمجموعة ككل باستخدام نظام محكي المرجع (الهاشمي، 1996).

3- يقدم التغذية الراجعة المناسبة لكل مجموعة بغية تعزيز التعلم وتحسين عمل المجموعة؛ حيث يتم ذلك على مستويين، على مستوى المجموعة الصغيرة وعلى مستوى الصف ككل،ففي المعالجة على مستوى المجموعة الصغيرة يجعل الطلاب يناقشون مدى فاعليتهم في عملهم معاً والأشياء التي يمكن تحسينها. ويشير جونسون وجونسون (Johnson & Johnson, 1995) في المعالجة على مستوى الصف يلخص المعلم نتائج ملحوظاته على المجموعات كلها في أثناء عملها ويقدم تغذية راجعة للصف ككل.

8.1.1.2 دور الطالب في التعلم التعاوني:

إن الدور الذي يقوم به الطالب في التعلم التعاوني يختلف جذرياً عن دوره في التعليم التقليدي، حيث إن دورة في التعليم التعاوني يتصف بالفاعلية والنشاط والإيجابية والمشاركة.

وتذكر (صابر، 1999) أنه في أثناء قيام المجموعة بمهامها يقوم كل طالب بعدة مهام مشتركة هي:

1-تنظيم الخبرة وتحديدها وصياغتها.

2-جمع المعلومات بصورة صحيحة من مصادره.

3-اختيار المناسب من المعلومات بعد تنظيمها.

4-ربط الخبرات السابقة بالمواقف الجديدة.

5-التفاعل داخل المجموعات.

6-ممارسة الاستقصاء الذهني الفردي والجماعي.

7-مساعدة المجموعات الأخرى بعد ما يفرغ من مهامه.

كما قد حدد جونسون وجونسون (Johnson & Johnson,1995) بعض الأدوار التي يتقاسمها الأفراد في كل مجموعة، وهي:

أ - القارئ الملخص: وهو الذي يقرأ المادة التعليمية للمجموعة بصوت مسموع. و يعيد سرد الإجابات للمجموعة.

ب - المتأكد من الفهم: وهو الذي يتأكد من أن أعضاء مجموعته جميعهم يستطيعون شرح الإجابة وكيفية التوصل إليها بوضوح..

ج - المصحح: وهو الذي يصحح أية أخطاء ترد في شرح عضو آخر ويتأكد من العبارات المثيرة للجدل والنتائج بالرجوع إلى المصادر.

د - الباحث عن التوسع والتفاصيل: وهو الذي يحضر المواد اللازمة. للمجموعة، ويكون ضابط اتصال بين مجموعته والمجموعات التعليمية الأخرى، وبين مجموعته والمعلم. كما أنه يطلب من الأعضاء ربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم السابقة.

هـ - المسجل: الذي يدون قرارات المجموعة ويعمل على تلخيص ونسخ التقرير النهائي الذي تتوصل له المجموعة.

و - المشجع: وهو الذي يعزز مساهمات الأعضاء الإيجابية للوصول إلى الأهداف المنشودة.

ز - الملاحظ الموجه: وهو الذي يتابع أعضاء المجموعة في تعاونهم. ويعطي التوجيهات لعمل المجموعة.

وهكذا نجد أن إستراتيجية التعلم التعاوني تهيئ بيئة تعليمية خالية من الخوف، أو الضغط النفسي ومراقبة الأقران، فهي تنمي لدى الطالب حب المشاركة، والمثابرة والتحدي، ومتابعة المهام التعليمة واستكمالها، فتعرض الأنشطة بطريقة متسلسلة منطقياً، حتى يتوصل المتعلم إلى إتقان المهمة، وإذا اقترن التعلم التعاوني بالرغبة في المشاركة فربما يهيئ ذلك بيئة فاعلة تفضي إلى الإبداع والابتكار.

2.1.2 الخرائط المفاهيمية والنظرية البنائية Concept Maps and Constructive Theory

تعد الخرائط المفاهيمية من الاتجاهات الحديثة التي يمكن استخدامها بصورة مباشرة في العديد من المجالات، حيث إنها تقوم أصلاً على النظرية البنائية التي تركز على أساسين هامين وهما اكتساب المعرفة، وتوظيفها بحيث تكون أكثر عمقاً وتطوراً لدى الفرد، إذ تعكس مخططات المفاهيم التعريف البنائي للخبرات المتعلمة وتعطي فهماً أعمق للمفاهيم الهامة والمركزية، حيث ارتبطت فكرة الخرائط المفاهيمية بنظرية أوزوبل البنائية (Starr and Krajcik, 1990)، إذ أدخل أوزوبل مفهوم المخطط المفاهيمي في العملية التعليمية لتيسير عملية التعلم ذي المعنى، والذي يحدث عندما يعي المتعلم العلاقات أو الروابط بين المفاهيم المعروضة والمفاهيم المكتسبة، وذلك من أجل تنسيق المفاهيم وتنظيمها في البنية العقلية للمتعلم، وبالتالي تسهيل إدراكها ونموها.

1.2.1.2 الخرائط المفاهيمية

وتطبيقاً لأفكار أوزوبل استخدم نوفاك (Novak) تقنية الخرائط المفاهيمية كاستراتيجية تدريسية عام 1960 في جامعة كورينل، التي من خلالها يستطيع المتعلم أن يمثل البناء المفاهيمي الذي امتلكه في أي موضوع على شكل مخطط شبكي هرمي (الزعبي، والتوتنجي، 2009).

فقد عرف نوفاك، وجوين (Novak and Gowin, 1995) خرائط المفاهيم بأنها طريقة لتمثيل بنية المعرفة التي يمكن إدراكها بوصفها تركيبا من المفاهيم والعلاقات بينها، والتي تدعى قضايا أو مبادئ تنتظم في بناء هرمي.

وعرفتها بولت (Bolt,1999) بأنها : تنظيم هرمي عمودي تصنف فيه المفاهيم تحت بعضها أو على شكل نسيج عنكبوتي، بحيث تكون أجزاء المعرفة (المفاهيم) والعلاقات المرافقة لها تشكل سلسلة خطية بسيطة أو مركبة.

وذكر (عبد السلام، 2000) بأنها عبارة عن رسم تخطيطي ثنائي البعد يوضح مستويات العلاقة الهرمية المتبادلة بين المفاهيم بهدف مساعدة الطلاب على تحقيق التعلم ذي المعنى، وبقاء هذه المفاهيم في بنيتهم المعرفية.

وعرفها (الشربيني وصادق، 2002) بأنها عبارة عن أشكال تخطيطية تربط المفاهيم ببعضها بعضا عن طريق خطوط أو أسهم يكتب عليها كلمات تسمى كلمات الربط لتوضيح العلاقة بين مفهوم وآخر، كما أنّها تمثل بنية هرمية متسلسلة توضع فيها المفاهيم الأكثر عمومية وشمولية عند قمة الخريطة والمفاهيم الأكثر تحديداً عند قاعدة الخريطة، ويتم ذلك في صورة تفريعة تشير إلى مستوى التمايز بين المفاهيم أي مدى ارتباط المفاهيم الأكثر تحديدا بالمفاهيم الأكثر عمومية، وتمثل العلاقات بين المفاهيم عن طريق كلمات أو عبارات وصل تكتب على الخطوط التي تربط بين مفهومين، ويمكن استخدامها كأدوات منهجية وتعليمية بالإضافة إلى استخدامها كأسلوب للتقويم.

وتوصف خرائط المفاهيم بأنها رسوم تعبر عن العلاقات بين المفاهيم في موضوع ما، كما أنها رسوم تخطيطية لتوضيح مجموعة المعاني المتضمنة في إطار الاقتراحات (سلامة؛ والخريسات؛ وصوافطة؛ وقطيط، 2009).

مما سبق يمكننا تعريف خريطة المفاهيم بأنها مخطط يتكون من مجموعة من المفاهيم تلتقي في القمة لمفهوم شامل لما دونه في الترتيب الهرمي، وتوصل هذه المفاهيم بأسهم محددة يكتب عليها كلمات تشكل مع المفاهيم الموجودة على جانبيها جمل تعبيرية ذات معنى ودلالة.

وفي إطار تعلم اللغة استخدمت الخرائط المفاهيمية في مجال الأدب، فقد أوضح (نوفاك وجوين) إمكانية استخدام هذه الإستراتيجية، وعرض خارطة مفاهيم أعدتها (مالي موريا) كأساس لتنظيم تدريس الأدب، إذ بين كيف يتم استخراج معنى النص على شكل أفكار رئيسة، وأفكار فرعية مسهلاً بذلك عمليات التلخيص كعمليات عقلية عليا (نوفاك؛ وجووين، 1995).

وقد عمل (الدحداح، (002) مؤلف معجم قواعد اللغة العربية هياكل مختلفة ومتنوعة للمفاهيم النّحوية والصرفية بعضها بأشكال هرمية متسلسلة، وبعضها الآخر بأشكال عادية.

ويرى نوفاك وجوين (Novak and Gowin, 1995)أن الخرائط المفاهيمية عبارة عن أشكال هرمية ذات بعدين توضح العلاقات والروابط المختلفة بين المفاهيم، وأنها تعتمد على ثلاثة مبادئ أساسية وهي:

1- التركيب الهرمي Hierarchical Structure

ويعني إظهار الروابط الهرمية بين المفاهيم الرئيسة التي تكون أكثر عمومية والمفاهيم الفرعية التي تكون أقل عمومية، وتتصل المفاهيم الفرعية بكلمات رابطة من خلال أسهم تدل على اتجاه هذه الرابطة، وبالتالي تأخذ المفاهيم شكلاً بنائياً يتطور من المفاهيم المتسعة إلى المفاهيم الضيقة، مما يشكل نموذجاً مترابطاً للبنية التفكيرية عند المتعلم حول الموضوع المطروح.

2- التمايز المستمر Progressive Differentiation

وهو يرتبط بعمليات التعليم التي يقوم المتعلم من خلالها بالتفريق بين المفاهيم المتعلمة بصورة أكثر وضوحاً وثباتاً، حيث يستطيع المتعلم أن يكتسب القدرة التمييزية للمفاهيم من خلال ترجمتها إلى مخططات مفاهيم تتدرج من العمومية إلى الخصوصية، بمعنى التمييز بين المفاهيم الرئيسة والفرعية التي تمثلها بأسهم وكلمات رابطة ذات معنى.

3- التصالح التكاملي Integrative Reconciliation

ويقصد بذلك حدوث تطوير وتجديد في المفاهيم من خلال ارتباط المفاهيم المقدمة للمتعلم مع المفاهيم المكتسبة لديه، حيث يتكون لدى المتعلم مفاهيم جديدة

ذات معنى، تختلف عن المفاهيم المكتسبة والمفاهيم المقدمة له، ولذا فإن مخططات المفاهيم تعد أداة فاعلة في إحداث التصالح التكاملي في المفاهيم وتأكيده، وذلك من خلال إدراك الروابط بين المفاهيم الفرعية، أو التابعة والتي تكون على نفس المستوى في المخطط المفاهيمي، إذ أن العلاقات والروابط اللّفظية بين المفاهيم على المخطط المفاهيمي تعد مهمة في إعطاء معنى جديد لتلك المفاهيم، وتقود إلى فهم أوسع وأشمل لموضوع المخطط المطروح.

لقد ساهمت نظرية أوزوبل في التعلم بشكل واضح في المجال التربوي وخاصة في التخطيط للدروس وتنفيذها وتقويمها، حيث تركز نظريته على الاهتمام بناتج العلم وليس بعمليات التعلم، وتعد نظرية أوزوبل في التّعلم اللفظي ذي المعنى من أبرز النظريات التي أثرت في المناهج وطرق التدريس، حيث قدمت تطبيقات تربوية هامة في مجال التعليم والتعلم منها: الاهتمام بالأنشطة التعليمية وتنظيم المحتوى، واستخدام المنظمات المتقدمة، وخريطة الشكل (V)، وخريطة المفاهيم (عبد السلام، 2001) والتي نحن بصدد الحديث والاهتمام بها في هذه الدراسة.

2.2.1.2 أهمية استراتيجية الخرائط المفاهيمية :

من خلال مراجعة الأدب التربوي يتضح أن إستراتيجية الخرائط المفاهيمية ذات أهمية بالغة في العملية التعليمية، كما جاءت في (قطامي ؛ والروسان، 2005؛ الجلاد 2006؛ اليتم،2006 ؛الشملتي، 2004) ذلك لأنها:

أ. تساعد الطلبة على تعلمهم كيف يتعلمون، مما يؤدي إلى تنمية المهارات العقلية لديهم، وتزيد من قدرتهم على التفكير.

ب. تسهل حدوث التعلم ذي المعنى، بحيث يقوم الطلبة بربط المعرفة الجديدة بالمفاهيم السابقة التي لها علاقة بالمعرفة الجديدة.

ج. تجعل الطلبة قادرين على تعلم المفاهيم ومعرفة العلاقات وأوجه الشبه والاختلاف، مما ييسر تعلمها.

د. تقود الطلبة إلى المشاركة الفعلية في تكوين بنية معرفية متماسكة متكاملة مرتبطة بمفهوم أساسي.

هـ. توفير قدر من التنظيم الذي يُعد جوهر التدريس الفعال، وذلك بمساعدة الطلبة على رؤية المعرفة المفاهيمية الهرمية الترابطية.

و. تعمل على تنمية التفكير الابتكاري لدى الطلبة، وتصحيح المفاهيم الخطأ لديهم.

ز. تساعد على توضيح بنية المادة في صورة شبكة مفاهيمية تمكن الطلبة من فهم المادة واستيعابها بصورة أفضل.

ح. تزود الطلبة بملخص تخطيطي مركز لما تعلموه.

ط. تساعد على الفصل بين المعلومات الهامة والمعلومات الهامشية.

ي. تساعد المعلم على معرفة سوء الفهم الذي قد ينشأ عند الطلبة.

ك. تساعد على بقاء أثر التعلم لأطول فترة.

ل. تقلل القلق عند الطلبة وتغير اتجاهاتهم نحو المفاهيم الصعبة.

3.2.1.2 خطوات بناء إستراتيجية الخرائط المفاهيمية:

تمر عملية بناء خرائط المفاهيم بمجموعة من الخطوات، وقد اختلف الباحثون في تحديد عدد هذه الخطوات، وترتيبها، ودرجة تفصيلها، فيرى(قطامي؛ والروسان، 2005، وريان، 2006) أن عملية بناء الخرائط تتم وفق الخطوات الآتية:

1. تحديد الموضوع ومن ثم قراءته واستخراج المفاهيم الأساسية فيه.
2. كتابة المفاهيم على السبورة أو جهاز العرض الرأسي أو الحاسب الآلية وترتيبها من العام إلى الخاص.
3. استخدام الترتيب كدليل لبناء الخرائط المفاهيمية على شكل خط عمودي، بحيث توضع المفاهيم الأعم في القمة، والمفاهيم الفرعية المرتبطة بالمفهوم الرئيس في الأسفل.
4. وضع المفاهيم في مربعات، أو أشكال بيضاوية، أو أشكال دائرية والربط بينها بخطوط.
5. وضع الجمل أو الكلمات المناسبة على الخطوط لوصف العلاقة أو الرابطة بين المفاهيم.

6. تعديل الخرائط المفاهيمية في ضوء التغذية الراجعة الناتجة من المتعلمين.
7. إعطاء المتعلمين وقتاً كافيا لقراءتها وتأملها واستخلاص النتائج منها.
8. إجراء تقويم ختامي؛ للتأكد من تنظيمها وترتيبها وفهم المتعلمين لها.

4.2.1.2 تصنيفات خرائط المفاهيم

تصنف الخرائط المفاهيمية إلى تصنيفين كما أشار لها (أمبو سعيدي؛ والبلوشي، 2009).

أولا : الخرائط المفاهيمية حسب أشكالها : وفي هذا الصنف تنقسم الخريطة إلى ثلاثة أنواع هي :

1- خرائط المفاهيم الهرمية **(**Hierarchical Concept Maps):وهو النوع السائد والمشهور من خرائط المفاهيم، ويبين العلاقة بين المفاهيم، لكن بصورة هرمية بحيث يكون المفهوم العام في البداية، تليه بعد ذلك المفاهيم الأقل عمومية، ثم الأمثلة في النهاية.

2- خرائط المفاهيم المجمعة (Cluster Concept Maps):هي نوع آخر من خرائط المفاهيم، يتم وضع المفهوم العام في منتصف الخريطة يليه بعد ذلك المفاهيم الأقل عمومية حتى يتم بناء الخريطة.

3- خرائط المفاهيم المتسلسلة (Chain Concept Maps):وفي هذا النوع يتم وضع المفاهيم بشكل متسلسلة، ويستخدم هذا النوع من الخرائط عندما ندرس عن الأشياء التي فيها عمليات متسلسلة مثل، دورة حياة كائن، أو دورة الماء.

ثانيا :الخرائط المفاهيمية حسب طريقة تقديمها للطلاب، وفي هذا الصنف تنقسم الخرائط إلى أربعة أنواع هي :

1-خريطة للمفاهيم فقط (Concept only Map): يُعطى الطلاب خريطة مفاهيمية ناقصة تحتوي على مفاهيم فقط و خالية من الخطوط و كلمات الربط، ويُطلب من الطلاب إكمالها بوضع الخطوط وكلمات الربط.

2- خريطة لكلمات الربط فقط (Link only Map) :يُعطى الطلاب خريطة مفاهيمية ناقصة، بها أسم مفهوم عام واحد و خطوط وكلمات الربط، ويُطاب من الطلاب إكمال الفراغات بالمفاهيم المناسبة.

3- خريطة إفتراضية (Propositional Map) : يُعطى الطلاب قائمة بالمفاهيم و خريطة مفاهيمية ناقصة مُحتوية على خطوط وكلمات الربط، ويُطاب من الطلاب إكمال الخريطة بالمفاهيم المُناسبة من القائمة.

4 -الخريطة المفتوحة (Free range Map): يقوم الطلاب ببناء خريطة مفاهيمية لموضوع معين دون التقييد بقائمة محددة من المفاهيم، أو بنص من كتاب أو مرجع معين.

5.2.1.2 استخدامات خرائط المفاهيم

تشير (الطنطاوي، 2002) أن خرائط المفاهيم، في معناها الواسع، عبارة عن رسومات تخطيطية تشير إلى العلاقات بين المفاهيم، التي يمكن استخدامها كأدوات منهجية وتعليمية بالإضافة إلى استخدامها كأساليب للتقويم، أما إذا نظرنا إلى خرائط المفاهيم على نحو أكثر تحديداً، فإنها تعد بمثابة رسوم تخطيطية هرمية تحاول أن تعكس التنظيم المفاهيمي المتضمن في مجال معرفي ما، أو في جزء من ذلك المجال المعرفي، بمعنى آخر فإن خرائط المفاهيم تستمد وجودها من البيئة المفاهيمية لمجال ما ومنها مجال اللغة العربية.

1 - **استخدام خرائط المفاهيم فى مجال تخطيط المناهج** :

يمكن اشتقاق خرائط المفاهيم لدرس مفرد، أو لمقرر، أو لبرنامج تربوي كامل وخريطة المفاهيم التي تشتمل على مجموعة كبيرة من المفاهيم ذات العلاقات لتصبح المكون المعرفى للمنهج، ويصبح المنهج عبارة عن سلاسل مترتبة على نواتج التعلم المقصودة، وهذه النواتج يمكن أن تكون ذات طبيعة وجدانية، أو معرفية أو نفس حركية.

كما أن خرائط المفاهيم تعد مفيدة في تركيز انتباه مصمم المنهج على تدريس المفاهيم وعلى تخطيط الأنشطة المنهجية التي تعمل كأداة لتعلم المفهوم.

2- استخدام خرائط المفاهيم كأدوات تعليمية:

يمكن استخدامها لتوضيح العلاقات الهرمية بين المفاهيم المتضمنة في موضوع واحد، أو في وحدة دراسية، أو مقرر، فهي تمثل تمثيلات مختصرة لأبنية المفاهيم التي يدرسها الطلاب، وهو الأمر الذي يزيد من احتمالية إسهامها في تسهيل تعلم هادف لتلك الأبنية .

3 - **استخدام خرائط المفاهيم كأسلوب للتقويم:**

يمكن استخدام خرائط المفاهيم كأداة تشخيصية لتقويم تعلم التلاميذ عن الموضوع بدلا من الاختبارات التقليدية المكتوبة.

6.2.1.2 الأخطاء الشائعة عند بناء خريطة المفاهيم

يرى (سويدان، 2010) أنّ هنالك بعض الأخطاء الشائعة يقع فيها المعلمون عند بناء الخرائط المفاهيمية منها :

1- عدم تحديد المفهوم بإطار(أي وضعه داخل الدائرة أو الشكل البيضوي أو المربع).
2- تحديد المثال بإطار(وضعه داخل الدائرة، أو الشكل البيضوي أو المربع).
3- عدم ترتيب المفاهيم في خريطة المفاهيم من الأكثر عمومية إلى الأقل عمومية.
4- عدم إكمال خريطة المفاهيم سواء بالمفاهيم،أو كلمات الربط أو الأمثلة، أو الوصلات العرضية.
5- عدم القدرة على تمييز المفاهيم العلمية، واستخدام العبارات بدلاً من المفاهيم في الخريطة.
6- عدم القدرة على تمييز المفاهيم العلمية، واستخدام العبارات بدلاً من المفاهيم في الخريطة.

3.1.2 مفهوم التفكير:

إن دراسة تفكير الفرد وما يطرأ عليه من تغيرات يوصلنا إلى معرفة الطريقة، والأسلوب التي تفكر بها الأفراد، لما للتفكير من دور فاعل في التفاعل بين الفرد والبيئة المحيطة به.

يُعد التفكير عاملاً من العوامل الأساسية في حياة الإنسان فهو الذي يساعد على توجيه الحياة وتقدمها كما يساعد على حل كثير من المشكلات وتجنب كثير من الأخطار، وبه يستطيع الإنسان السيطرة والتحكم على أمور كثيرة وتسييرها لصالحه، فمن خلاله يؤدي الإنسان في حياته الكثير من المهمات والأعمال، هذا ولا تقل أهمية التفكير عن أهمية الهواء الذي يتنفسه فهو يمثل عصب الحياة علماً أن عملية التفكير هذه لا يمكن ملاحظتها مباشرة ولكن يستدل عليها من خلال نتائجها (عبيد، عفانة، 2003).

والتفكير عملية عقلية معرفية وجدانية، ومهارية راقية تبنى وتؤسس على محصلة العمليات النفسية الأخرى، كالإدراك والإحساس، وكذلك العمليات العقلية كالتذكر والتقييم والتمييز والمقارنة والاستدلال والتحليل ومن ثم يأتي التفكير على قمة هذه العمليات النفسية والعقلية والمعرفية وذلك للدور الكبير الذي يلعبه في المناقشات وحل المسائل الرياضية وغيرها، والبرهان حتى أنه يوصف بالدعامة الرئيسية للتفكير العلمي عند الأفراد ولا يمكن الاستغناء عنه في عمليات اكتساب المعرفة وحل المشكلات (جابر، 2008).

ويختلف تعريف التفكير باختلاف طبيعة الدراسة فيعرفه (سعادة، 2006) بأنه الوصول إلى المجهول بالاعتماد على المعلوم وأنه نشاط عقلي موجه يقوم به الفرد حين يشعر أنه يواجه صعوبة أو مشكلة ما، فيحاول التغلب على الصعوبة أو المشكلة. إما (جروان، 2002) فيعرفه بأنه النشاط الذهني المسيطر عليه بدرجة أو بأخرى الذي يتبع تقديم المشكلة. ويعرف (أبو جادو, ونوفل، 2007) التفكير أنه نشاط رمزي يستمر دون علاقات مباشرة بالمثيرات، كما أنه مجموعة من المعاني التي تثار في الذهن عندما يواجه الفرد مشكلة ما أو يريد القيام بعمل معين.

وقد عرف (إبراهيم، 2005) التفكير بأنه: ذلك الإجراء الذي تقدم فيه الحقائق لتمثل حقائق أخرى بطريقة تستقرئ معتقدا ما، من طريق معتقدات سابقة عليه) فالتفكير هو الوظيفة الذهنية التي يصنع بها الفرد المعنى مستخلصا إياه من الخبرة، في حين يعرف (الصبوة، 2009) التفكير بأنه: يتضمن عديدا من الأمور ويفيد في تحقيق عدد من الأغراض وفيه مهمات متعددة مثل حل المشكلات، وليس التفكير كله حل مشكلات وإنما هناك في التفكير القدرة على التمييز بين المؤتلف والمختلف من المعلومات والبيانات أو المنتمي إلى معيار ما وغير المنتمي إلى المعيار نفسه.

وتشير (آل الشيخ، 2010) إلى أن التفكير عملية يمارس فيها الفرد الانخراط في إجراءات متعددة بدءا من استدعاء المعلومات وتذكرها إلى تشغيل المعلومات والإجراءات نفسها وإلى عملية التقويم التي هي اتخاذ القرار.

ويرى (مصطفى، 2011) أن التفكير عبارة عن عملية ذهنية نشطه، وهو نوع من الحوار الداخلي المستمر مع الذات أثناء القيام بعمل، أو مشاهدة موقف معين، أو الاستماع لرأي، وقد يكون بسيطاً كما هو الحال في أحلام اليقظة، وقد يكون أمر بالغ التعقيد كما هو الحال عند حل المشكلات واتخاذ القرار.

ويعد التفكير من أعقد أشكال السلوك الإنساني وهذا ساهم في التعريفات العديدة له التي زخر بها الأدب التربوي، حيث تختلف التعريفات حسب اختلاف محور التركيز الذي انطلق منه صاحب التعريف حيث اشتملت هذه التعريفات محاور عديدة فمنهم من ركز على الفهم، ومنهم من ركز على حل المشكلات، واتخاذ القرارات، ومنهم من ركز على العملية الذهنية التي تجري في الدماغ (المبيضين، 2011).

وفي هذا المجال يرى دي بونو (DeBono, 2003) أن التفكير عبارة عن استكشاف للخبر، يهدف إلى تحقيق الفهم واتخاذ قرار ما، أو حل المشكلات أو الحكم على الأشياء أو القيام بعمل ما، كما ترى (قطامي، 2009) أن التفكير عمليات النشاط العقلي التي يمارسها الفرد من أجل الحصول على حلول دائمة أو مؤقتة لمشكلة ما. كما يرى لاد (Lad, 2012) أن التفكير عملية عقلية يتم عن طريقها معرفة الكثير من الأمور وفهمها وتقبلها.

ويعد ويلنج مان (Willingham, 2007) التفكير ظاهرة معقدة تتضمن ثلاثة

مكونات أساسية تندرج تحتها مجموعة من المكونات الجزئية:

1. عمليات تفكيرية: وتقسم تلك العمليات إلى نوعين:

أ- العمليات العقلية (المعرفية): وتتضمن مجموعة من الاستراتيجيات التفكيرية كحل المشكلات، المهارات المتوسطة كالتفكير النّاقد، والتفكير الإبداعي، والمهارات الأساسية الأكثر محدودية والأقل تعقيد كالتحليل والتركيب.

ب- التفكير بالتفكير كالتخطيط والمراقبة والتقويم.

2. المعرفة: وتتكون عن طريق العمل أو القواعد لكيفية التفكير، والمعرفة بطبيعة المعرفة نفسها، أو المعرفة بالموضوع أو الفرع المعرفي.

3. اتجاهات ونزوعات معيّنة: وهي نوعان منها ما يتصل بالتفكير بشكل عام كالرغبة في تعليق الأحكام، ومنها ما يتّصل بعمليات تفكيرية معينة، كالرغبة في معالجة قضية ما من وجهة نظر أخرى.

وترى الباحثة أن التفكير لا يخرج عن كونه نشاطاً عقلياً منظماً يتسم بالدقة والموضوعية، ويصدره الفرد ليتناول به مشكلة ما تؤرقه بغية حلها، أو موقف غامض يعترضه بغية فهمه وتفسيره.

1.3.1.2 التفكير ومهارة التفكير:

يعد التفكير عملية كلية تقوم عن طريقها معالجة عقلية للمدخلات الحسية والمعلومات المسترجعة لتكوين الأفكار أو استدلالها أو الحكم عليها وهي عملية غير مفهومه تماماً وتتضمن التدارك والخبرة السابقة والمعالجة الواعية والاحتضان والحدس وعن طريقها تكتسب الخبرة معنى.

أما مهارات التفكير فهي عمليات محددة تمارس، وتستخدم عن قصد في معالجة المعلومات، كمهارات تحديد المشكلة وإيجاد الافتراضات غير المذكورة في النص، أو تقوم قوة الدليل أو الادعاء ولتوضيح العلاقة بين التفكير ومهاراته يمكن عقد مقارنة على سبيل المجاز بين التفكير ولعب كرة المضرب (التنس) فلعبة التنس تتألف من مهارات محددة كثيرة مثل: رمية البداية، والرمية الاسقاطية، وغيرها من

المهارات حيث يسهم كل منها في تحديد مستوى اللعب، أو جودته. والتفكير كذلك يتكون من مهارات متعددة تسهم إجادة كل منها في فاعلية عملية التفكير، وكما أن التنس يتطلب التكامل بين مهارات معينة ضمن إستراتيجية كلية في موقف معين لتحقيق هدف يتطلب التفكير تكاملاً بين مهارات معينة ضمن إستراتيجية كلية في موقف معين لتحقيق هدف ما(جروان، 2002).

وعليه فإن تعليم مهارات التفكير شرط أساسي في نجاح عملية التفكير حتى يستطيع هذا الفرد التعامل مع التغيرات التي تطرأ على المجتمع مما يساهم في نجاح الفرد وتطور ورقي المجتمع.

وقد صنف مكالكو (Michalko, 2012) مهارات التفكير الأساسية كما يأتي:

1. مهارة التركيز: وهي مهارة ذهنية معرفية تتطلب أعمال ذهنية متطورة، وليست عشوائية، وهي تسهم في بناء إدراكات المتعلم عندما يواجه مشكلة إخفاق تحديد الهدف، وتتضمن هذه المهارة مهارات فرعية هي:

مهارة تحديد المشكلات (Defining Problems) أي تحديد المشكلة تحديداً دقيقاً للوصول إلى الحل المناسب، وتطوير عمليات المتعلم الذهنية مثل عمليات الاستقصاء.

مهارة صياغة الأهداف (Setting Goals): ويتضمن بناء الاتجاهات والأغراض، ويعني أيضاً الوصول للنتائج التي يتوقع حصول شخص ما عليها بعد مروره في خبرة معرفية مجددة.

2. مهارة جمع المعلومات (Information Gathering Skills) تتضمن هذه المهارة جمع وتوظيف المعلومات المناسبة التي تتطلبها المعرفة الذهنية.
3. مهارات التذكر (Remembering Skills): وتتضمن هذه المهارة تخزين المعلومات إلى ذاكرة الفرد وتطورات الخبرات على صورة إدراكات ذهنية.
4. مهارة التنظيم (Organizing Skills): وتستخدم هذه المهارة في تنظيم المعلومات لتصبح قابلة للفهم، وتعد بصورة فعالة خلال ممارسة المهارة نفسها.
5. مهارة التحليل (Analyzing Skills): وتتضمن تحليل المهارة إلى مجموعة

أداءات فرعية تتضمن أجزاء وعلاقات مترابطة، ويتم وفق هذه العمليات المهارية تحديد العناصر الأساسية والصفات والخصائص المميزة والافتراضات والأسباب التي تصبح مكان الاختيار أو التجريب بهدف التحقق. وتتضمن هذه المهارة مجموعة من المهارات الفرعية التالية: مهارة تحديد السمات والخصائص والمكونات، ومهارة تحديد الأنماط والعلاقات، وتحديد الأفكار الرئيسية، وتحديد الأخطاء.

6. مهارات التوليد (Generating Skills) وتتضمن هذه المهارة توليد الأسئلة، وتوليد الأفكار، وتوليد الصورة الذهنية، وتوليد الخرائط الذهنية، وتوليد الخيالات الذهنية، وتتضمن هذه المهارة المهارات الفرعية التالية: مهارة الاستنتاج، والتنبؤ، والتفصيل، والتعمق.
7. مهارة التكامل (Integrating Skills): وهي مهارات تتطلب وضع المعلومات والخبرات المحللة والمفتتة إلى أجزاء منفصلة توجد بنيها علاقات وروابط توضع معاً أو تدمج لفم المبادئ، وتتضمن هذه المهارة مهارات فرعية هي التلخيص وإعادة البناء.
8. مهارات التقويم (Evaluating Skills): وتتضمن هذه المهارات إصدار حكم على درجة معقولية الأفكار وفق محكات ومقاييس. وتتضمن هذه المهارات مهارات فرعية هي: وضع معايير التحقق من ثبات وصحة وسلامة ما يتم الوصول إليه.

2.3.1.2 خصائص التفكير:

يرى (المجبر، 2000) أن من خصائص التفكير أن :

1- ينطلق التفكير من الخبرة الحسية، ولكنه لا ينحصر فيها بل يحتاج إلى خبرات سابقة لدى الفرد.
2- عملية شعورية(واعية).
3- مظهر من مظاهر النشاط الإنساني مثله في ذلك مثل أي نشاط سلوكي آخر يمارسه الفرد الإنساني.

4- نشاط يحدث في العقل بمعنى أنه نشاط مضمر ضمني كامن لا يمكن ملاحظته مباشرة ولكن نستدل على أثره، شأنه في ذلك شأن التكوينات الفرضية، والمشكلة هنا في كيفية وصف هذه العملية المضمرة.

5- عمل هادف، ينشأ عندما يكون لدى الفرد موقف مشكل، فيوجه نشاطه نحو الحل.

يتضح مما سبق أن للتفكير عدة خصائص مهمة، بل تعد مرتكزات يفترض أن تكون متوافرة حتى يحدث التفكير اتجاه الموقف، أو مشكلة لحلها. ولكي يكون التفكير فعالاً ينبغي أن يكون هناك هدف وغاية يصبو إليه، وكذلك أن يكون الفرد متطوراً، ومتغيّراً، ويحتاج إلى معلومات، وخبرات كافية، وصحيحة تدفع بالفرد إلى التفكير بحل مشكلة أو موقف ما فالعقل يتنشط بالتفكير، فالتفكير غذاء العقل.

4.3.1.2 مستويات التفكير

أما مستويات التفكير فقد حددها الباحثون والمهتمون بموضوع التفكير بمستويين رئيسين لهذه العملية الذهنية يتمثلان في الآتي كما أشار لها (سعادة، 2006):

1- التفكير البسيط: وهو عبارة عن الأنشطة العقلية أو الذهنية غير المعقدة والتي تتطلب ممارسة أو تنفيذ المستويات الثلاثة الدنيا من تصنيف بلوم للمجال المعرفي، أو العقلي المتمثلة في مستويات الحفظ والفهم والتطبيق، مع بعض المهارات القليلة الأخرى مثل الملاحظة والمقارنة، وهي مهارات لا بد من إتقانها قبل الانتقال إلى مستوى التفكير المركب.

2 - التفكير المركب: ويمثل مجموعة من العمليات العقلية المعقدة التي تضم مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وحل المشكلات، وعملية صنع القرارات والتفكير فوق المعرفي.

5.3.1.2 علاقة اللغة بالتفكير:

التفكير لا يصبح ظاهرة اجتماعية إلا باللغة، لأن اللغة هي الرابطة التي تصل بين الأفراد والمجتمعات أو الجماعات، وليست وظيفة اللغة فقط التعبير عن المعاني بل التأثير في نفس المستمع لدفعه للقيام بعمل ما حركياً كان أو ذهنياً، والتعبير اللغوي يثير ذهن المستمع ويقنعه على موافقة آرائنا وتكيف سلوكه وفقا لهذه الآراء، ويخضع التعبير اللغوي فيما يتشكل به من أساليب الصرف والنمو، وفيما يصطنع من معاني جزئية أو كلية لنظام المعاني والأحكام الموجودة ضمناً في كل لغة من اللغات، ومهما يكن الموضوع أو المسألة التي يفكر بها الإنسان أو يعمل على حلها، فهو دائما يفكر بوساطة اللغة

ويرى (عبد الهادي، اوحشيش، وآخرون، 2005) أن التفكير واللّغة مترابطان لا نستطيع فصل أي منهما عن الآخر، خاصة في عملية الاستيعاب والفهم، ولذلك نرى أن اللّغة لها أهمية في تشكيل المفردات وثم الجمل.

كما يرى (هدسن، (987) أنه لا يوجد فرق بين اللغة والتفكير، وأنهما شيء واحد. وقد وضع هدسن في كتابه (علم اللغة الاجتماعي) رسماً تخطيطاً حاول من خلاله أن يوضح العلاقة القائمة بيت الفكر من جهة، واللغة والثقافة والكلام من جهة أخرى.

ومهما يكن من أمر فإن الدراسات اللغوية المعاصرة قدمت آراء مختلفة ونظريات عدة توضح العلاقة بين اللغة والفكر.

6.3.1.2 التفكير الإبداعي :

ازداد اهتمام علماء النفس والتربية بالإبداع والمبدعين، خاصة في الربع الأخير من القرن العشرين، لارتباطه بتقدم الأمم وتطورها؛ فالتقدم العلمي لا يمكن تحقيقه دون تطوير القدرات الإبداعية عند الإنسان، فعلى كاهل المبدعين والمبتكرين يقع عبء تطور المجتمعات.

ويشير (شكور، 1994) إلى أن الإبداع كمفهوم وتطبيق تقدم وتطور في الولايات المتحدة ابتداء من الخمسينيات، وفي فرنسا كانت له قفزة نوعية ابتداء من

عام (1969)، وهذا التطور مرده إضافة إلى المنافسة الدولية، التقاء تيارات أربعة هي :

1. تشكيل منطق الاكتشاف، وتأسيس علم الاختراع.
2. تطور المفاهيم الفلسفية والنفسية المرتبطة بالتخيل.
3. تطور علم النفس الاجتماعي الحديث.
4. سرعة التبدل والتغير الحاصلة في كل الميادين.

والإبداع أسلوب من أساليب التفكير الموجه والهادف، يسعى الفرد من خلاله لاكتشاف علاقات جديدة أو يصل إلى حلول جديدة لمشكلاته، أو يخترع أو يبتكر مناهج جديدة أو طرقاً جديدة أو أجهزة جديدة أو ينتج صوراً فنية جميلة.(العيسوي، 1991).

وترى الباحثة أن الشيء المبدع يكون دائماً جديداً مختلفاً عن المألوف ومنفرداً، وهذا لا يعني أنه لا يستخدم الخبرات السابقة فهناك علامات كثيرة توضح أن جميع الإبداعات تتضمن التأليف بين أفكار قديمة من أجل إخراج تشكيلات جديدة، القديم هو أساس إبداع الجديد فالفنان حينما ينتج ألواناً جديدة من ألوانه القديمة مثل الطفل الذي يبدع عالماً خيالياً باستخدام المناظر والأحداث والخبرات التي تمر به في حياته اليومية.

ويؤكد كل من (أبو حطب، 1992)؛ (معوض، 1994) أن التفكير الإبداعي هو تفكير تباعدي Divergent Thinking يتضمن القدرة على تعدد الاستجابات عندما يكون هناك مؤثر؛ بل يمكن القول إنه نوع من التفكير يملك الجديد والتأمل والاختراع، والابتكار، أو الإتيان بحل طريف؛ ولذا تعجز اختبارات الذكاء التقليدية عن قياس القدرات الإبداعية. فقد شاع بالفعل الربط بين التفكير الإبداعي والتفكير التباعدي.

فهناك فرق بين نوعين من التفكير، التفكير التقاربي Convergent، والتفكير التباعدي Divergent؛ حيث يدفعنا الأول إلى إجابة محددة عندما تعطى لنا الوقائع، وهو يقاس باختبارات الذكاء، في حين يدفعنا الثاني إلى رؤية علاقات جديدة بين الأشياء الملائمة لموقف معين. (عيد، 2000).

والإبداع في مجال التعليم يقابله التفكير التباعدي الذي يستند إلى تعدد الإجابات في مواجهة التفكير التقاربي الذي يستند إلى إجابة واحدة، والذي يعتمد على الذاكرة. (عبد الرحمن، 1996).

وتأسيساً على ما سبق يتضح أن هناك علاقة طردية بين الإبداع والتفكير الإبداعي؛ فالإبداع منتج في حين أن التفكير الإبداعي عملية، وبقدر ما تكون براعة العملية يكون للمنتج تميزه وأثره، فالعلاقة بينهما هي علاقة الشيء بأصله أو علاقة البداية بالنهاية.

7.3.1.2 مفهوم التفكير الإبداعي:

ترى الباحثة أن مفهوم التفكير الإبداعي من المفاهيم التي اختلف بشأنها العلماء والباحثين، ولذا فإنه لا يوجد مفهوم واحد محدد لهذا المصطلح؛ بل إن هناك مفاهيم عدة ارتبطت بمفكرين كل منهم له طريقته الخاصة للنظر إلى طبيعة الدراسة التي تتناول التفكير الإبداعي؛ فقد سارت الأبحاث في مجال التفكير الإبداعي على جبهة عريضة مليئة بالتشعب والتنوع، فمنهم من ينظر إليه على أنه عملية ذات مراحل متعددة ومتتابعة، تبدأ بالإحساس بالمشكلة وتنتهي بالحدس أو الإشراق الذي يحمل في طياته الحل المنتظر، ومنهم من ينظر إليه على أنه الإنتاج الإبداعي الذي يتسم بالجدة، والندرة، والقيمة الاجتماعية، وعدم الشيوع، ويتناول فريق ثالث من العلماء التفكير الإبداعي من خلال العوامل العقلية التي تتدخل في تكوينه بشكل مباشر.

وبناء على ذلك يمكن حصر التعريفات المختلفة للتفكير الإبداعي من المداخل التالية :

أ. العملية الإبداعية Creative Process.

ب. الإنتاج الإبداعي Creative Product.

ج. سمات الشخص المبدع Characteristics of Creative Person.

غير أنه تجدر الإشارة إلى البدء بالتعريف اللغوي. والتعريف اللغوي للإبداع يعني أن الإِبدَاع يأتي من بدع الشيء وابتَدَع أتى ببِدعة؛ أي أوجده من لا شيء أو

من العدم أو أنشأه من غير مثال سابق. والإبدَاع (عند الفلاسفة): إيجاد الشيء من عدم (المعجم الوجيز، 2000).

وأصل الكلمة في الإنجليزية Creativity or Creativenes والفعل يخلق Create أصلة اللاتيني Creare ومعناه القاموسي يخرج إلى الحياة، ويصمم ويخترع أو يكون سببا (Elias, & Edward, 1994 : 177)

أ. تعريف التفكير الإبداعي على أساس العملية الإبداعية : Creative Process

ينزع أصحاب هذا النوع من التعريفات إلى تعريف التفكير الإبداعي عن طريق تعريف عملية الإبداع ذاتها، ولما كانت هذه العملية غير ظاهرة ومعقدة حيث تجرى داخل المخ والجهاز العصبي للإنسان؛ لذا فإن من حاولوا تعريفها قد لجأوا في معظم الأحوال إلى محاولة تبسيطها بتقسيمها إلى مراحل.

وحسب عالم النفس "والاس" يمر المبدع في الفترة بين إحساسه بالمشكلة ووصوله لحل جذري لها ب أربع مراحل هي: (الشيخ،2009).

1. **مرحلة الإعداد Preparation**: التي تتضمن دراسة المشكلة بالاطلاع والتجربة والخبرة.
2. **مرحلة الكمون أو الحضانة Incubation**: التي تتضمن الاستيعاب لكل المعلومات والخبرات المكتسبة الملائمة وهضمها أو تمثيلها عقلياً .
3. **مرحلة الإشراق أو الكشف أو الوميض Illumination:** التي تتضمن انبثاق شرارة الإبداع وهي اللحظة التي تنبثق فيها الفكرة الجديدة.
4. **مرحلة التحقق Verification:** التي تتضمن الاختبار التجريبي للفكرة المبتكرة وتقييمها.

وتعد مرحلة الإعداد مرحلة مهمة؛ حيث يتاح فيها للمبدع أن يحصل على المعلومات والمهارات والخبرات التي تمكن من تناول موضوع الإبداع أو تحديد المشكلة، وقد تبين أن ذوي المستوى المرتفع في الإبداع هم الذين يخصصون جزءاً كبيراً من الوقت الكلي للمرحلة الأولى الخاصة بتحليل المشكلة وفهم عناصرها قبل الشروع في محاولة حلها على عكس ذوي المستوى الأولي في الإبداع الذين مُنحوا وقتاً أقل لتلك الخطوة (عيسى، 1994).

أما الكمون ربما يقود دون أن يفطن الفرد إلى رموز جديدة أكثر فائدة مستمدة من البيئة كما يسمح لنمو التمثيل الذهني Ideation في حين يكون الفرد منغمساً في نشاط آخر. وقد وضح من إحدى التجارب أن أداء الفرد في عمل سابق ربما يسهل الاستبصار في عمل لاحق حتى ولو كان لا يفطن إلى الارتباط بينهما (المليجي، 1984).

في حين أن مرحلة الإشراق تتوهج فيها الفكرة وتظهر فجأة بشكل جلي ومترابط مع الأحداث التي تسبقها، أو التي تكون مصاحبة لها. وعادة ما تكون هذه المرحلة مسبوقة بسلسلة من الأفكار التي تم التعامل معها في المرحلة السابقة. وعلى الرغم من وجود جوانب لاشعورية لهذه العملية، إلا أن لها جانباً شعورياً خافتاً، مما يجعلها تبدو غير واضحة المعالم في البداية، ويجعل الإنسان يعي بالعلاقات ولكن بشكل غير واضح، وبعيداً عن متناوله بشكل مباشر. ويعقب ذلك حدوث التجلي، وانبثاق شرارة الإبداع (القذافي،2000).

ويرى بعض الباحثين أن العامل المهم في العملية الإبداعية هو الإلهام الذي قد تسبقه فترة من التفكير والبحث عن الحل، أو فترة من الهدوء والاسترخاء والسكون، وتأتي الفكرة الملهمة فجأة، وفي وقت لا يكون المبدع منشغلاً بالتفكير فيها، وقد تأتي هذه الفكرة في أثناء الأحلام الليلية. وعلى هذا يرى بعض العلماء والباحثين أن التفكير الإبداعي هو تفكير حدسي، وأن المبدع قد لا يرى في لحظة التنوير أو الإلهام حل هذه المشكلة فقط ولكن بصيرته "تتفتح" على مشاكل أخرى وحلول لها تتعلق بالمشكلة الأولى وتفجرها. (العيسوي،1991؛ الحفني، 1995).

أما مرحلة التحقق فهي تشبه مرحلة الإعداد من حيث إنها واعية تماماً، وتخضع للقوانين والأسس والمبادئ المنطقية، مثلها في ذلك مثل مرحلة الإعداد، ويتم في هذه المرحلة تقييم واختبار الحلول أو الأفكار المنتجة، وإعادة فحص محتواها، والنظر في مدى تمشيها مع قوانين المنطق العقلي وصلاحيتها للعمل، أو التنفيذ. (القذافي، 2000).

وهناك من لا يعترف مطلقاً بوجود أي خطوات لعملية التفكير الإبداعي، فهو يرى أن خطوتي الإعداد، والكمون هما خطوتان مبدئيتان لا تدخلان أصلاً

في الإبداع ذاته لأن تجميع المعلومات واستيعابها العقلي يحدث يومياً لمعظم الناس دون إنتاج أفكار مبدعة، أما الخطوة الأخيرة، وهي التحقق فهي خطوة تعقب الخلق أو الإبداع وليس لها دور بالمرة في الخلق ذاته؛ إذ أن الخطوات الثلاث السابقة ليس لها أهمية في عملية الخلق؛ ولكن خطوة الإشراق هي التي تعتبر بحق محور العملية الإبداعية، ويرى "فوكس" أيضاً أن عملية التفكير الإبداعي لا تخرج عن كونها تفكير إنشائي Productive Thinking (معوض، 1995).

وهناك وجهة نظر أخرى تصف عملية التفكير الإبداعي بأنها عملية شديدة التعقيد فيها التذكر والتفكير والتصور، وفيها الكثير من الدوافع، وتتضمن إصدار القرارات (الحفني، 1995).

وتُعد معرفة مراحل عملية التفكير الإبداعي خطوة هامة نحو تنمية الوعي بطبيعة العمليات المعرفية التي قد تحدث داخل عقل الطفل المبدع، هذا قد يجعلنا نتفهم مسار أنشطة الأطفال بحيث نتوقف مثلاً عن تكليف الأطفال بمواصلة التفكير عندما يشعرون بالإجهاد الذهني للطفل، وإتاحة الفرصة والحرية لهم في أن يلقوا نظرة جديدة على مشكلة ما، مما يكون له أثراً إيجابياً في تنمية قدراتهم الإبداعية. وإخراج استعداداتهم الكامنة إلى حيز الوجود.

ب. تعريف التفكير الإبداعي على أساس الإنتاج الإبداعي Creative Product

وهناك بعض الآراء التي نظرت إلى التفكير الإبداعي في إطار أكثر تحديداً فقد ظهرت بعض التعريفات تحدد معنى التفكير الإبداعي في ضوء ما ينتج عنه من ناتج.

يشير (عبد الغفار، 1977) إلى أن التفكير الإبداعي هو: تلك العملية التي يقوم بها الفرد والتي تؤدي إلى اختراع شيء جديد بالنسبة إليه.

فالإنتاج الإبداعي يمكن أن يكون مقبولاً إذا وصل إليه الفرد لأول مرة، رغم وصول آخرين من قبل إلى إنتاج مشابه، فالجدة هنا بالنسبة للفرد ذاته (Torrance, 1963).

وينتمي لهذا النوع من التعريفات تعريف "كالفن تايلور" (Taylor ,1991 C.)الذي وضع خمس مستويات للتفكير الإبداعي (منسي، 1994.)

1. **مستوى الإبداع التعبيري Expressvie Creativity:** وتتمثل في الرسوم التلقائية، وفي التعبير المستقل دون حاجة إلى مهارة أو أصالة أو نوعية الإنتاج.
2. **مستوى الإبداع الإنتاجي Productive Creativity :** وفيه يتم تقيد النشاط الحر التلقائي وضبطه وتحسين أسلوب الأداء في ضوء قواعد معينة.
3. **مستوى الإبداع الاختراعي Inventive Creativity :** وأهم ما يميز هذا المستوى الاختراع والاكتشاف اللذان يضمان مرونة في إدراك علاقات جديدة وغير عادية بين مجموعات أجزاء كانت منفصلة من قبل.
4. **مستوى الإبداع الانبثاقي Emergentive Creativity :** ويمكن الاستدلال على هذا النوع من الإبداع بظهور نظرية جديدة، أو قانون علمي تزدهر حوله مدرسة فكرية جديدة.
5. **مستوى الإبداع التجديدي Innovative Creativity :** ويستدل على هذا النوع من الإبداع بقدرة الفرد على التطوير والتجديد الذي يتضمن استخدام المهارات التصورية الفردية.

في حين يوضح (خير ا ، 1978) أن التفكير الإبداعي هو: قدرة الفرد على إنتاج يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية، والمرونة التلقائية، والأصالة، والتداعيات البعيدة، وذلك كاستجابة لمشكلة، أو موقف مثير.

أما "جوان" (Joane, 1995) يعرف التفكير الإبداعي بأنه القدرة على إنتاج شيء جديد والخروج بمخزون من المعلومات التي ينتفع بها.

ويشير (عدس، 1996) إلى أن التفكير الإبداعي هو: التفكير الذي نصل به إلى أفكار ونتائج جديدة لم يسبقنا إليها أحد، وقد يتوصل إليها الفرد المبدع بتفكير مستقل، وقد تكون نتاج مبدع آخر يعمل كل منهما مستقلاً عن زميله، وتتأتي هذه الأفكار والنتائج لهما معاً، مع عدم وجود صلة بينهما في عمل

مشترك، كما أنه تفكير يسير نحو هدفه وبأسلوب غير منظم، ولا يمكن التنبؤ به، فهو لا يسير ضمن خطوات محددة، وهذا ما يميزه عن غيره.

وتساير "بيرك"(Berk ,2000) كل التعريفات السابقة وترى أن التفكير الإبداعي هو: القدرة على إنتاج عمل يتصف بالأصالة والملائمة.

وترى الباحثة أن هناك اتفاق بين العلماء في تحديد مفهوم التفكير الإبداعي في ضوء ما ينتج عنه من ناتج. فالتفكير الإبداعي من هذا المنظور هو إنتاج أشياء وأفكار جديدة فنياً، أو أدبياً، أو علمياً، كما يمكننا الحكم على الجِده بالنسبة للفرد ذاته، أو بالنسبة للمجتمع وعلى ذلك فإن إبداع الطفل يكون جديداً بالنسبة إليه حتى ولو كان معروفاً للكبار، وهكذا يحدد التفكير الإبداعي في ضوء ما نتج عنه من ناتج.

ج. تعريف التفكير الإبداعي على أساس السمات الشخصية :

هناك بعض الآراء التي نظرت إلى الإبداع في ضوء السمات الشخصية التي يتميز بها الفرد المبدع؛ حيث يتسم الفرد المبدع بمجموعة من الخصائص الشخصية التي تميزه عن غيره من الأفراد العاديين، والتي تساعده في عمليات الإبداع المختلفة؛ لذا كان الاهتمام منذ البداية في مجال التفكير الإبداعي منصباً بصورة رئيسة على دراسة شخصية المبدع بهدف الوصول إلى فهم مدقق لطبيعة ظاهرة الإنتاج الإبداعي، وهذا يؤدي بالضرورة إلى تحسين الوسائل في التعرف على من لديهم القدرات الإبداعية والارتفاع بمستوى القدرة التنبؤية لهذه الوسائل، وفضلاً عن ذلك، قد تؤدي المعرفة بهذه الخصائص والسمات إلى تنظيم برامج تربوية وإرشادية من أجل تنميتها بين الأفراد.

وتشير دراسات عديدة للأشخاص المبدعين أن هناك تركيبة من السمات السيكولوجية تظهر متسقة مع القدرة على التفكير الإبداعي وتشكل نمطاً متميزاً للشخصية الإبداعية تعتمد هذه التركيبة على اهتمامات ودوافع واتجاهات الشخص المبدع أكثر ما تعتمد على مستوى قدراته العقلية (عيسى، 1994).

كما يرى "جيلفورد" (Guilford ,1975) أن التفكير الإبداعي يعتمد على الأصالة والمرونة والطلاقة والإحساس بالمشكلات.

وتشير الدراسات إلى حصول المبدعين على درجات مرتفعة في الاختبارات التي تقيس عوامل المرونة، والطلاقة، والدينامية، والصراحة، والوضوح، وحب الاستطلاع، والاستقلال الذاتي، وإصدار الأحكام، والثقة بالنفس، والتحلي بروح المرح والدعابة (القذافي، 2000).

ويقدم (الحفني، 1995) تعريفاً في هذا المجال حيث يرى أن الفرد المبدع يتميز بالطلاقة في التعبير ويقصد إلى العبارة التي ينشدها عن أيسر سبيل، وطلاقة تعبيره تكون بحسب مجاله، فإن كان موسيقاراً فهي بالأنغام، وإن كان رساماً فبالألوان والخطوط، وإن كان نحاتاً فبالأوضاع، وإن كان رياضياً فبالأرقام والرموز، والمبدع الفنان يتميز بحس وجداني عالي، وفي كل الأحوال هو الذي يرى ويسمع ويفكر ويتصور كما لا يفعل الناس.

وتتصف الشخصية المبدعة بست سمات سيكولوجية مترابطة، ولكنها أيضاً متمايزة، إضافة إلى ذلك فإن الأفراد أو المبدعين قد لا يحوزون السمات الست كلها، إلا أنه كلما زاد نصيبهم منها كانوا أكثر إبداعاً، وهي كما يلي : (شكور، 1994).

1. نزوع قوي إلى الجماليات الشخصية.
2. القدرة العالية على اكتشاف المشكلات.
3. الحراك العقلي، أي القدرة على التفكير بمنطق المتضادات، والمتناقضات.
4. الاستعداد للمخاطر من خلال البحث دوماً عن الإثارة.
5. سمة الموضوعية إلى جانب البصيرة والالتزام.
6. الحافز الداخلي (الدافع) أي القوة الكامنة وراء الإبداع.

وهناك تعريفات تصف سمات شخصية المبدعCharacteristics، وسمات المجال Domain الذي يتم فيه الإبداع، وتوضح هذه التعريفات أن سمات شخصية المبدع تتشابه مع سمات أخرى في المنطقة. فالتفكير الإبداعي من هذا المنظور ليس كأحد سمات أشخاص معينين، أو منتجات بعينها ولكن كتفاعل بين الشخص والمنتج والبيئة، حيث ينتج الشخص بعض التنويعات في المعلومات التي يحصل عليها من الثقافة التي يعيشها وقد ينتج هذا التنوع من المرونة الإدراكية والدافع، أو

تجربة حياتية ملهمة غير مألوفة، كما أن الفرد لا يبدع في فراغ Vacuam، ولكن يبدع من خلال منطقة، فالكاتب المسرحي يبدع من خلال النظام الرمزي، وعادات وتقاليد الثقافة، فالتفكير الإبداعي يتطلب معرفة أساسية في منطقة معينة.

ويدعم هذا الرأي "هوارد جاردنر" (Gardner, 1993)؛ حيث يصف التفكير الإبداعي خلال منظور تفاعلي Interactive Perspective، يعرف أهمية التفاعل بين الأفراد والمناطق والمجالات، فهو يعرف الشخص المبدع بأنه شخص يقوم بحل المشكلات ويبتدع المنتجات ويعرف أسئلة جديدة بصورة منتظمة في منطقة ما بطريقة تعتبر بالدرجة الأولى جديدة ولكنها تقبل حتماً في إطار ثقافي معين.

وتأسيساً على ما سبق يتضح أنّه لا يوجد مفهوم واحد محدد لمصطلح التفكير الإبداعي فإن تنوع التعريفات قد يكون فيه من السعة والمرونة بحيث يجعل من تعريفات التفكير الإبداعي إبداعاً، ويؤكد ذلك أن كل تعريف شائع في الميدان يركز على أحد جوانب التفكير الإبداعي دون سواه، إلا أن هناك عناصر مشتركة مثل التأكيد على أن التفكير الإبداعي عبارة عن :إنتاج تعبيرات وأشياء وأفكار جديدة غير مألوفة، وإن كان لا يمنع أن يكون تكويناً جديداً لعناصر قديمة. إذاً:

1. بدون الأصالة والحداثة لا يوجد إبداع.
2. التفكير الإبداعي نوع من طرق حل المشكلات.
3. التفكير الإبداعي يقابله التفكير التباعدي.
4. هناك سمات شخصية للفرد المبدع مثل: حب الاستطلاع، التخيل، الاكتشاف والاختراع، المرونة، الأصالة، الطلاقة، الصراحة، التحلي بروح المرح والدعابة،...

وعلى ذلك يمكن القول أن التفكير الإبداعي لا يمكن عزله وتجريده والنظر إليه بمنأى عن شخصية صاحبه، فهناك علاقة تفاعل بين الأفراد والمناطق والمجالات، فشخصية المبدع تعتمد على مجموعة من المكونات والعوامل المتشابكة التي تحيط به منذ طفولته وحتى بلوغه، وكذلك على العوامل الجسمية والوراثية والظروف البيئية المحيطة به.

8.3.1.2 قيمة التفكير الإبداعي وأهميته:

يعد التفكير الإبداعي أحد الأشكال الراقية للنشاط الإنساني، فقد أصبح منذ الخمسينيات مشكلة هامة من مشكلات البحث العلمي في عدد كبير من الدول. حيث إن التقدم العلمي لا يمكن تحقيقه بدون تطوير القدرات الإبداعية عند الإنسان. كما أن تطور الإنسانية وتقدمها مرهون بما يمكن أن يتوفر لها من قدرات إبداعية تمكنها دوماً أن تقدم مزيداً من الإبداعات أو الإسهامات التي تستطيع من خلالها مواجهة ما يعترضها من مشكلات ملحة يوماً بعد يوم ولحظة تلو الأخرى. فالتفكير الإبداعي هو أحد وسائل التقدم الحضاري الراهن، وهو ذو أهمية في تقدم الإنسان المعاصر وعدته في مواجهة المشكلات الراهنة والتحديات المستقبلية.

وهذا ما تظهره دراسة كل من جيلفورد (Guilford, 1975) وتورانس (Torrance, 1963)؛ حيث تؤكد على أنه لا يوجد شيء يمكن أن يسهم في رفع مستوى رفاهية وتطور الإنسانية وتقدمها أكثر من رفع مستوى الأداء الإبداعي لدى الأمم والشعوب.

يرى (عبد الرازق، 1994) أن التفكير الإبداعي مسئول عن الحضارات الراقية التي توصلت إليها البشرية على مر العصور، فإنتاج القدماء في مختلف الحضارات فيه إبداع، وإنتاج العصور الحديثة فيه إبداع كذلك، فلولا المبدعين وأفكارهم لظلت الحياة بدائية حتى اليوم، وبالإضافة إلى ذلك فالإبداع تصاحبه سعادة، وينمي أذواق الناس ومشاعرهم، والفرد المبدع يقدم لنا إنتاجاً علمياً أو فنياً على مستوى عال يسمو بأذواقنا، ويجعلنا نقبل على الحياة، ويسهم في إثرائها بالعمل الجاد.

وفي هذا الصدد تظهر دراسة "سندرا كريكا" (Kerka, 1990) أن التفكير الإبداعي وحل المشكلات يعتبر أحد أهم المهارات الأساسية التي يتم تنظيمها والتدريب عليها باعتبارها مهارات أساسية متطلبة للتوظيف في المستقبل.

كما أن قضية إدخال تعليم التفكير الإبداعي إلى المدارس إلى جانب أهميتها العلمية والتربوية هي قضية تتعلق بمسألة النمو والتقدم ومواجهة تحديات المستقبل في عالم أصبح قائده الفكر، ومن ثم فإن الحاجة إلى تعليم التفكير الإبداعي لتلاميذنا

هي حاجة عظيمة فإن هناك عدة مبررات تدفع بنا إلى أن ننظر بجدية إلى مسألة إدخال تعليم التفكير الإبداعي إلى مدارسنا ومن هذه المبررات ما يلي : (المانع، 1996)

1. انتقل الاهتمام من دراسة الشخص الذكي إلى الشخص المبدع والعوامل التي تسهم في إبداعيته، وأصبحت تربية العقول المفكرة وتنمية التفكير الإبداعي غاية مستهدفة على مستوى المجتمع والتربية بمؤسساتها المختلفة وهدف مهم على مستوى مراحل التعليم المختلفة داخل هذه المؤسسات.
2. تحول الاهتمام إلى التعليم الإبداعي الذي يعتمد على تعلم التفكير وطرق مواجهة المشكلات وتقديم الحلول الإبداعية لها، اعتماداً على أن اكتساب المعرفة العلمية وحدها دون اكتساب المهارة في التفكير الإبداعي يعد أمراً ناقصاً، فالمعرفة لا تغني عن التفكير ولا يمكن الاستفادة منها دون تفكير إبداعي يدعمها.
3. إننا في مواجهة مستقبل متزايد التعقيد يحتاج إلى كثير من المهارات في اتخاذ الاختيارات وحل المشاكل والقيام بالمبادرات المختلفة.

وتتفق دراسة كل من (الأعسر: 1999؛ زين العابدين: 2000؛ عثمان: 2000) على أهمية توجيه الانتباه إلى الموقف الذي يتخذه الأفراد نحو ما يعتبر خصالاً سلوكية مميزة للطفل المبدع، وبالتالي من حق الطفل أن يحصل على أفضل الفرص لينمو ويبدع.

فالدراسات في موضوع التفكير الإبداعي من شأنها أن تساعد في التعرف على المبدعين الذين ينبغي على المجتمع إحاطتهم بالرعاية والاهتمام والتشجيع في المراحل المبكرة من حياتهم فقد كشفت دراسة كل من (زين العابدين : 2000؛ كوجك: 2000) عبد عن المعايير المستخدمة في الكشف عن الأطفال المبدعين إلى جانب ضرورة استكشاف حدود وطبيعة الدور الذي يجب أن تنهض به مختلف المؤسسات العلمية والتربوية والإعلامية في المجتمع لزيادة الوعي بطرق اكتشاف ورعاية الأطفال المبدعين.

كما استخلص"كروبلي "(Cropley ,2000) من خلال العديد من الدراسات السابقة مدى أهمية تنمية الإمكانات الإبداعية حيث يرى إنها تفيد الفرد في تحقيق تعلم أفضل، وتحسين الصحة العقلية، كما أنها تفيد المجتمع كذلك، فالغاية من التفكير الإبداعي لا تكمن في تصميم الذات أو التحكم في البشر وإنما في المساهمة في تأسيس الخير العام.

وبالإضافة إلى أن الاهتمام بإتاحة الفرص الكافية لإطلاق طاقات الخلق والإبداع لدى الأطفال يسهم في بناء الذات السوية للطفل، لأن الكثير من النزعات العدوانية والرغبة في السيطرة، أو الانسحاب من دائرة التفاعل الاجتماعي ينتج عن كبت حاجة الأطفال إلى التعبير الإبداعي، بل إن "تورانس" يذهب إلى أبعد من ذلك فيقول إن ظاهرة التخلف في الدراسة والانصراف عن متابعة الدروس وعدم الالتزام بنظام حجرات الدرس يرجع إلى الكبت الحاد الطويل الأمد لطاقات الإبداع لدى الأطفال، ويؤكد "تورانس" أن الحاجة إلى التفكير الإبداعي من الحاجات الأساسية التي لا تستقيم الصحة النفسية للأطفال بدون إشباعها، وأن قصور مناهج الدراسة عن إشباع هذه الحاجات وإدراجها ضمن أهدافها تقف خلف كثير من مشكلات الدراسة (عويس، 1993).

وأظهرت نتائج العديد من الدراسات أن سمات الصحة النفسية بمستوياتها ودرجاتها المختلفة ترتبط ارتباطاً موجباً بالقدرات الإبداعية(عيسى، 1994).

9.3.1.2 مكونات التفكير الإبداعي :

صنف "جيلفورد" Guilford مكونات التفكير الإبداعي تحت ثلاث فئات حسب ترتيب حدوثها في عملية الإبداع على النحو التالي : (منسي، 1991).

أولاً : مكونات تشير إلى منطقة القدرات المعرفية : وتشمل الإحساس بالمشكلات، وإعادة التنظيم والتجديد.

ثانياً : مكونات تشير إلى منطقة القدرات الإنتاجية : وتشمل الطلاقة، والأصالة، والمرونة. (وهو يرى أن هذه الجوانب الثلاثة هي المكونات الرئيسة للتفكير الإبداعي في العلم والفن)

ثالثاً : مكونات تشير إلى منطقة القدرات التقييمية : وتشمل عامل التقييم بفروعه.

وسوف تتناول الدراسة بشيء من التفصيل المكونات الأساسية للتفكير الإبداعي على النحو التالي :

1. الطلاقة Fluency :

تلعب الطلاقة دوراً مهماً في معظم صور التفكير الإنساني وخاصة التفكير الإبداعي، ويرى (المليجي، 1984) أن الطلاقة سيل غير عادي من الأفكار المترابطة فيبدو العقل المبتكر كما لو كان يطلق طلقات من الأفكار الجديدة. يلاحظ على هذين التعريفيين أنهما قصرا الطلاقة على الجانب الفكري وكأنهما يشيران إلى الطلاقة الفكرية فقط دون الطلاقة اللّفظية.

ويرى (عثمان، 2000) تفصيل الطلاقة إلى جزئياتها وتشتمل طلاقة الأشكال البصرية وتتصل بالتفكير الإبداعي في الفنون التشكيلية، وطلاقة الأشكال السمعية وتتصل بالموسيقى، علاقة وطلاقة الرموز وتتصل بالتأليف الأدبي في الشعر والسجع، وطلاقة المعاني والأفكار ولها وثيقة بالإبداع الأدبي والعلمي وأخيراً الطلاقة العامة ولها علاقة بالمهن والأعمال والبيع والإعلان والدعاية والخطابة والتدريس... الخ.

ويقصد بها القدرة على توليد عدد كبير من البدائل، أو المترادفات، أو الأفكار، أو المشكلات، أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين، والسرعة والسهولة في توليدها، وهي في جوهرها عملية تذكر واستدعاء اختيارية لمعلومات، أو خبرات، أو مفاهيم سبق تعلمها (جروان، 2002).

ويعرفها جيلفورد: بأنها صدور الأفكار بسهولة يعني أنها سيل من الأفكار التي تصدر بسهولة سواءكانت طلاقة فكرية، أو لفظية أو غيرها(الشربيني وصادق، 2002**).**

إذاً فالطلاقة تعني القدرة على توليد عدد كبير من البدائل، أو المترادفات أو الأفكار، أو المشكلات، أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين والسرعة والسهولة في توليدها وهي في جوهرها عملية تذكر واستدعاءات اختيارية لمعلومات

أو خبرات أو مفاهيم سبق تعلمها وقد تم التوصل إلى عدة أنواع للطلاقة عن طريق التحليل العاملي للقدرات العقلية، وفي ما يلي تفصيل لهذه الأنواع:

أ. الطلاقة اللّفظية Verbual Fluency **:**

وهي: القدرة على سرعة إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تتوافر فيها شروط معينة، وتبدو على شكل قدرة على إنتاج أكبر عدد من الكلمات التي تحتوي على حروف معينة، أو مجموعة من الحروف، والنهايات المتشابهة وتلاحظ هذه القدرة على وجه الخصوص، لدى المبدعين في مجالات العلوم الإنسانية والفنون (معوض، 1995).

ب. الطلاقة الفكرية Associational Fluency **:**

وتشير إلى القدرة على إنتاج أكبر عدد من التعبيرات التي تنتمي إلى نوع معين من الأفكار، في زمن محدد وتعد الطلاقة الفكرية من السمات عالية القيمة في مجالات الفنون والآداب، وتدل على القدرة في إنتاج الأفكار لمقابلة متطلبات معينة، ويتم الكشف عنها باستخدام اختبارات تتطلب من المفحوص القيام بنشاطات معينة (القذافي، 2000).

ج. الطلاقة التّعبيرية Expressional Fluency **:**

وتعني القدرة على التفكير السريع في الكلمات المتصلة الملائمة، (معوض، 1995) ويمكن التعرف على هذا العامل عن طريق الاختبارات التي تتطلب من المفحوص إنتاج تعبيرات، أو جمل تستدعي وضع الكلمات بشكل معين، أو في نسق معين لمقابلة متطلبات عملية تكوين الجمل، أو التعبيرات (القذافي، 2000).

د. الطلاقة الارتباطية Associational Fluency **:**

وهي القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الوحدات الأولية ذات خصائص معينة مثل علاقة تشابه، تضاد، وهو عامل يتطلب إنتاج أفكار جديدة في موقف يتطلب أقل قدر من التحكم، ولا تكون لنوع الاستجابة أهمية، وإنما تكون الأهمية في عدد الاستجابات التي يصدرها المفحوص في زمن محدد(معوض، 1995).

ومما سبق يمكن تعريف الطلاقة إجرائياً في هذا البحث بأنها القدرة على التعبير القصصي، والفني، والحركي، والموسيقي، بأكبر عدد ممكن من الاستجابات في زمن محدد.

2. المرونة Flexibility :

يرى (منسي، 1991) أن المرونة هي:القدرة على تغيير الحالة الفعلية بتغيير الموقف، والمرونة عكس التصلب العقلي الذي يتجه الشخص بمقتضاه إلى تبني أنماط فكرية محددة يواجه بها المواقف المتنوعة.

وهي القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من الأفكار المتوقعة عادة، وتوجيه، أو تحويل مسار التفكير مع تغيير المثير، أو متطلب الموقف والمرونة ضد الجمود الذهني الذي يعني تبني أنماطاً ذهنية محددة سلفاً وغير قابلة للتغيير حسب ما تستدعي الحاجة (جروان، 2000).

كما يقصد بها زيادة عدد فئات ما تم إنتاجه، والفئة هي مجموعة أشياء ذات خاصية واحدة، فمثلاً إذا طلبنا من أحد الأطفال عمل صور متعددة من كل خطين متوازيين، فنجده مثلاً يعمل نخلة ووردة وشباك وباب وقلم رصاص وغير ذلك، وعند تقسيم هذه الصور إلى فئات نجد أن النخلة والوردة تعتبر من فئة النبات، والباب والشباك من فئة المعمار، والقلم من فئة الأدوات الكتابية، وهنا نلاحظ أن القدرة على الطلاقة سجلت (5) وحدات، والقدرة على المرونة سجلت (3) فئات، وكلما زادت القدرة على تنويع الفئات زادت القدرة على المرونة، وهو ما يجب تنبيه الأطفال إليه، وتشجيعهم على تنويع وتغيير خططهم وأفكارهم كلما واجهوا شيئاً جديداً (لبن، 1996).

ويمكن التعبير عن المرونة في شكلين : (القذافي، 2000).

أ. المرونة التلقائية Spontaneous Flexibility **:**

وهي قدرة تعمل على إنتاج أكبر عدد من الأفكار بحرية وتلقائية، بعيداً عن وسائل الضغط، أو التوجيه، أو الإلحاح، أو القصور الذاتي، ويتطلب الاختبار الذي يقيس هذه القدرة من المفحوص أن يتجول بفكره بكل حرية في اتجاهات متشعبة، فعندما يطلب منه ذكر الاستخدامات الممكنة لقطعة من الحجر، على سبيل المثال،

نجده ينتقل من استخدامها في أعمال البناء إلى استخدامها في الموازين، واستخدامها كثقل لحفظ الأوراق من التطاير، واستخدامها للرمي في اتجاه بعض الأهداف، واستخدامها كمطرقة، وكمسحوق،... الخ، ولذا، عادة ما يتوقف ذو التفكير الجامد أو المحدد عند حد استخدامها لغرض واحد، أو غرضين على أكثر تقدير، بينما يجد المبدعون عشرات الاستخدامات لقطعة الحجر.

ب. المرونة التكيفية Adaptive Flexibility :

وتشير إلى القدرة على تغيير أسلوب التفكير والاتجاه الذهني بسرعة لمواجهة المواقف الجديدة والمشكلات المتغيرة، وتسهم هذه القدرة في توفير العديد من الحلول الممكنة للمشاكل بشكل جديد، أو إبداعي بعيداً عن النمطية والتقليدية. ويمكن التعرف على مدى تمتع الشخص بهذه القدرة عن طريق الاختبارات التي تقدم للمفحوص مشكلة ثم تطلب منه إيجاد حلول متنوعة لها. رغم توفر بعض الحلول التقليدية المعروفة للمشكلة، إلا أنها تعتبر مرفوضة، لأن ما هو مطلوب في مثل هذا الموقف هو التنوع.

ويلاحظ هنا أن الاهتمام ينصب على تنوع الأفكار، أو الاستجابات، بينما يتركز الاهتمام بالنسبة للطلاقة على الكم دون الكيف والتنوع.

وتقاس درجة المرونة بعدد الأفكار البديلة أو المواقف، والاستخدامات المختلفة، أو الاستجابات، أو المداخل التي ينتجها الفرد في زمن محدد لموقف معين أو مشكلة(عطية، 1995).

ومما سبق يمكن تعريف المرونة إجرائياً في هذا البحث بأنها القدرة على التعبير القصصي، والتعبير الفني، والتعبير الحركي، والتعبير الموسيقي، بأكثر عدد ممكن من الاستجابات المتنوعة.

3. الأصالة Originality :

الأصالة هي أكثر الخصائص ارتباطاً بالتفكير الإبداعي، والأصالة هنا تعني الجدة والتفرد، وهي العامل المشترك بين معظم التعريفات التي تركز على النواتج الابتكارية كمحك للحكم على مستوى الابتكار (جروان، 2000).

وتشير الأصالة إلى القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الاستجابات غير العادية، غير المباشرة، أو الأفكار غير الشائعة والطريفة، وذلك بسرعة كبيرة، ويشترط أن تكون مقبولة ومناسبة للهدف، مع اتصافها بالجدة والطرافة (السحماوي، 1998).

وقد عرفها (خير ا ، 1978) على أنها القدرة على إنتاج استجابات أصيلة أي قليلة التكرار بالمعنى الإحصائي داخل الجماعة التي ينتمي إليها الفرد أي أنه كلما قلت درجة شيوع الفكرة.ادت درجة أصالتها. ويلاحظ على هذا المفهوم للأصالة أنه يحددها بدرجة الشيوع والندرة(أي القلة). بالإضافة إلى ذلك حددها بانتماء الفرد المنتج للاستجابات (ذكر، أنثى، كبير، صغير.... الخ).

ويرى تورانس أيضاً أن الأصالة هي القدرة على الابتعاد عن الشيء العادي،والطريق الشائع المعروف، والقدرة على رؤية العلاقات، والتفكير في المواقف بطريقة مختلفة، فالأصالة تتطلب البعد عن الطرق النمطية الشائعة في التفكير، وعدم التكرار والتقليد، فهي تتميز عن قدرات الطلاقة والمرونة بأنها لا تعتمد على كمية الأفكار أو تنوعها، بل لا بد من أن تكون تلك الأفكار متمايزة ومتميزة، وذات طابع جديد ومنفرد عن أفكار الآخرين (الشربيني وصادق، 2002).

وللحكم على عمل ما بأنه جديد أو أصيل لابد أن يكون الحكم عليه من خلال نسبه إلى مجال معين، أو إطار مرجعي، فالطفل الذي يأتي بسلوك غير مسبوق قد يكون مبدعاً بالنسبة لزملائه الأطفال ولكنه ليس بالمبدع إذا قيس عمله إلى أعمال الكبار، وكذلك فإن ما قد يظنه شخص ما في مجتمع جديداً وأصيلاً قد لا يكون كذلك في مجتمع آخر(الحفني، 1995).

فمعايير الملائمة الخاصة بالكبار لا تتناسب بصورة عامة مع معايير الأطفال، ويمكن اعتبار جهود الأطفال ملائمة إذا كانت ذات معنى وهدف، أو تؤدي لإيصال فكرة بطريقة ما، وإذا استطاع الأطفال أن يشرحوا فكرة ما، أو عملوا على حل مشكلة فإننا يمكن أن نعتبر جهودهم ملائمة، وإذا استطاعوا عمل هذا بطريقة خلاقة وجديدة على الأقل بالنسبة لهم فإننا نستطيع اعتبار جهودهم إبداعية(Starko., 1995).

كذلك يجب التفريق بين الأصالة والطلاقة، ففي حالة طلب تقديم فكرة غير مطروحة أو مألوفة، فإن ذلك يدل على الأصالة، أما إذا كانت الفكرة في عداد الأفكار المعروفة، فتعتبر نوعاً من أنواع الطلاقة الفكرية (القذافي، 2000).

وتقاس درجة الأصالة بمدى قدرة المفحوص على ذكر إجابات غير شائعة في الجماعة التي ينتمي إليها، وكلما قل التكرار الإحصائي لأي فكرة زادت درجة أصالته والعكس صحيح بمعنى أنه كلما زاد التكرار الإحصائي للفكرة قلت درجة أصالة الفرد(خير ا ، 11978).

ومما سبق يمكن تعريف الأصالة إجرائياً في هذا البحث بأنها القدرة على التعبير القصصي، والتعبير الفني، والتعبير الحركي، والتعبير الموسيقي، بأكبر عدد ممكن من الاستجابات في صورة جديدة غير مألوفة.

4. الاسهاب أو التفاصيل (Elaboration):

وتعني تعديل الاستجابة بإضافة استجابات أخرى تؤدي إلى التفصيل، كأن يأخذ فكرة بسيطة فيفصل فيها ويجعلها جذابةّ أكثر يعني أنه يضيف عليها تفاصيل لفكرة معينة بحيث تتناسب هذه التفاصيل مع الفكرة الأساسية وفي رأي جيلفورد أنها الإنتاج التشعيبي للتضمينات, فإيجاد التفاصيل لإكمال خطة، أو بناء موضوعات معقدة ذات معنى من خطوط يعد إنتاجا ًلتضمينات يوحى فيها الشيء بشيء آخر(الشربيني وصادق، 2002).

نستنج من مفهوم (جيلفورد) لقدرة التفاصيل يظهر الإنتاج التشعيبي واضحا في هذه القدرة باعتبار أن تأليف فكرة وتضمينها تفصيلاّ بحيث يؤدي هذا التفصيل إلى إنتاج فكرة ذات معنى، وليس معنى هذا أنه تلفيق وإنّما أشار (المليجي، 1984) إلى قدرة التفاصيل هذه باعتبارها نوعا ًمن البناء الذي يقوم أساسا ًعلى معلومات معطاة. (المقصود بالإكمال هو البناء على أساس من المعلومات المعطاة لتكملة بنائها من نواحيه المختلفة حتى يصبح أكثر تفصيلاً، أو العمل على امتداده في اتجاهات جديدة) ويمكننا النظر إلى هذا المفهوم من ناحيتين:-الأولى تتمثل في إعطاء المفحوص تفصيلات كثيرة للموضوع.

ثم الناحية الثانية: وهي تدوير العملية في اتجاهات مختلفة، وبالتالي تغيير التفكير في جوانب متعددة، وبهذا تدمج هذه القدرة في الإنتاج التشعيبي (المليجي، 1984).

من أهم خصائص المبتكرين أنهم يتسمون بصفات الطلاقة، والمرونة، والأصالة التي سبق شرحها عند تعريف مصطلحات هذه الدراسة، وقد أضاف (إبراهيم، 2005) الخصائص التالية للمبتكرين:

1- إضافة التفاصيل:- يقصد بها مهارة التوسع، أو التوضيح، أو التفاصيل الزائدة أي القابلية لتقديم إضافات جديدة لفكرة ما.
2- غزارة التفكير:- توجيه اهتمامات الفرد للأشياء الكبيرة بمعدل أوسع.
3- الحساسية للمشكلات:- هو تحسس الفرد للمشكلة بشكل كبير أكثر من غيره والمبدع يلاحظ أن هناك شيئاً خطئاً لا يلاحظ الآخرون.
4- الاعتماد على النفس:- إيجاد حلول للمشكلات من الفرد نفسه بقوة ونشاط.

التأمل:- القابلية على التقدير والتصحيح والتقديم والتخطيط ورسم صورة كاملة للفكر.

2.2 الدراسات السابقة

أ. الدراسات التي تناولت أثر إستراتيجية التعليم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي

قام فوستر(Foster, 1981) بدراسة هدفت إلى تحديد مدى إسهام التعلم التعاوني في تنمية الإبداع لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس، وتكونت عينة الدراسة من (111) طالباً و طالبةً قسمت إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تشكلت من مجموعات متعاونة، تتألف المجموعة من (4 – 5) طلاب، والمجموعة الضابطة تعلمت بشكل فردي، وقامت المجموعتان بأداء نفس النشاطات العلمية المتضمنة في الدراسة، وطبق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي صورة الألفاظ (أ)، فكشفت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية التي تعلمت بالطريقة التعاونية، والضابطة التي تعلمت بالطريقة الفردية، واختلاف

مستوى الإبداع باختلاف الجنس، والمستوى التعليمي الصفي، ووجد أن أداء الإناث أعلى من أداء الذكور، وذلك لوجود فروق لصالح الإناث، وبخاصة في اختبارات مكوني الإبداع (الطلاقة والأصالة)، كما وجد أن أداء تلاميذ الصف السادس الأساسي كان أعلى من أداء تلاميذ الصف الخامس بجميع مكونات الإبداع الثلاثة (الطلاقة، الأصالة، والمرونة).

وفي دراسة ساب (Sapp,1991) التي هدفت إلى تقييم تأثير المشاركة في نشاطات تعاونية، وأخرى غير تعاونية على قدرات التفكير الإبداعي، فقد عملت الدراسة على بحث تأثير اختلاف التفكير الإبداعي باختلاف أصول المرشدين والمشاركين وأجناسهم، وأظهرت النتائج أن درجات الذكور كانت في حالة التعاون أقل بكثير من درجات الإناث، في حالة عدم التعاون، في حين كانت درجات الإناث أعلى في حالة التعاون.

كما أثبتت الدراسة التي قام بها (عبدالرحمن، 1996) فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير الابتكاري لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مصر، كما أثبتت فاعليتها أيضاً في زيادة تحصيل الطلاب في مختلف المستويات التحصيلية (متفوق، متوسط، ضعيف).

وأجرى (سالم، 1998) دراسة هدفت إلى فاعلية التعلم التعاوني في اكتساب طلاب المرحلة الثانوية مهارات التذوق الأدبي، وأوضحت نتائج الدراسة تفوق طلاب المجموعتين التجريبيتين الذين تعلموا عن طريق التعلم التعاوني، وهذا يشير إلى فاعلية التعلم التعاوني في اكتساب طلبة المرحلة الثانوية لمهارات التذوق الأدبي ويرجع ذلك إلى زيادة دافعية المتعلمين نتيجة الأسلوب الجيد، مقارنة بالطرق التدريسية العادية.

كما أجرى (الذيابات، 2001) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى نجاح التّعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة الإبداعية أجريت هذه الدراسة على طلاب وطالبات الصف العاشر الأساسي الملتحقين في المدارس الحكومية التّابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء الرمثا خلال العام (2002/2001م) والبالغ عددهم (1988) طالباً وطالبة موزعين على (21) مدرسة و(60) شعبة منهم (1017)

طالباً موزعين على (9) مدارس ذكور و (12) مدرسة إناث و(31) شعبة من شعب الصف العاشر الأساسي في مدرستين من مدارس مجتمع الدراسة، واحدة للذكور وأخرى للإناث، وقد تم استخدام اختباراً قبلياً ومن ثم بدا العمل بتطبيق التعليم التعاوني نهاية الفصل ثم عمل اختباراً بعدياً وكشفت النتائج عن أثر استراتيجية التعليم التعاوني في تدريس مناهج اللغة العربية لفاعليتها في تنمية المهارات اللغوية وزيادة استخدام الطلبة القدرات العقلية العليا.

دراسة (شطناوي، 2001) هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس النصوص الأدبية على مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء الرمثا، وتكونت عينة الدراسة من (52) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي موزعات في شعبتين، واختيرت واحدة منها بطريقة عشوائية شعبة تجريبية تتلقى تعليم النصوص الأدبية بإستراتيجية التعلم التعاوني ضمت(28) طالبة، وشكلت طالبات الشعبة الثانية شعبة ضابطة تتلقى تعليم النصوص الأدبية ذاتها بالطريقة العادية وضمت (24) طالبة، ولقياس أثر إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الناقد، أعدت اختباراً قبلياً وبعدياً يقيس مهارات التفكير الناقد مدار البحث، وكشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0,05) بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0,05) بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الأبعاد الثمانية للتفكير الناقد كأجزاء لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

وقام (العازمي، 2002) بدراسة هدفت إلى تقصي أثر التعلم التعاوني في الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. وتكونت عينة الدراسة من (42) طالبا في الصف السادس الابتدائي.حيث تضمنت أدوات الدراسة اختبارا في الاستيعاب القرائي، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر إيجابي لاستخدام التعلم التعاوني في الاستيعاب القرائي، حيث ظهرت فروق دالة إحصائيا في الاستيعاب

القرائي ككل وأبعاده (الاستيعاب الحرفي، الاستيعاب الاستنتاجي، الاستيعاب التقويمي، الاستيعاب الابداعي) لصالح المجموعة التجريبية .

في دراسة (رواشدة والقضاة، 2003) هدفت الدراسة الكشف عن أثر التعليم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي لطلبة الصف الثامن الأساسي، واستقصاء أثر الجنس في تنمية التفكير الإبداعي، ُأعد أنموذج تعلم تعاوني كما تكون مجتمع الدراسة من (2754) طالباً وطالبةً في الصف الثامن الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية محافظة عجلون للعام الدراسي (2000/2001) تكونت عينة الدراسة بالعشوائية الطبقية من (139) طالبا وطالبة في أربع شعب من مدرستين حكوميتين، وكشفت الدراسة عن وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي أداء المجموعة الضابطة والتجريبية في القدرة على التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت وفق طريقة التعلم التعاوني.

وأجرى جري (Gray,2006) دراسة هدفت إلى تعرف أثر إستراتيجية التعلم التعاوني ولعب الأدوار والتعبير الشفهي والكتابي في تنمية مهارات التفكير الناقد والقراءة النقدية. وتكونت عينة الدراسة من (40) طالباً. وتضمنت أدوات الدراسة أنشطة تدريبية تضم مواد مكتوبة ومقروءة تتطلب التفكير في المفاهيم وتحديد الارتباطات المنطقية بين عناصر مختلفة من المواد المكتوبة أو المقروءة، ومقياس التفكير الناقد، ومقياس مهارات القراءة الناقدة. لصالح المجموعة التجريبية التي طبقت الأنشطة باستخدام التعلم التعاوني ولعب الأدوار، مقارنة بالمجموعة الضابطة التي طبقتها باستخدام التعلم الفردي.

وفي دراسة (أبو جغليف، 2007) وقد هدفت الدراسة التّعرف إلى أثر استخدام كل من التعلم التعاوني والعصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي والاحتفاظ بمهاراته من خلال تدريس مفاهيم السيرة النبوية لطلبة المرحلة الأساسية، وتكونت عينة الدراسة من (130) طالباً من الذكور في مرحلة التعليم الأساسية الأولى، وتضمنت أدوات الدراسة اختبار تورانس للتفكير الإبداعي. وقد أظهرت نتائج الدراسة في كل من القياسين البعدي والمؤجل وجود فروق دالة إحصائيا في المجموع الكلي لاختبار التفكير الإبداعي وأبعاده الفرعية والفروق لصالح

المجموعتين التجريبيتين التي درست إحداهما باستخدام العصف الذهني والأخرى باستخدام التعلم التعاوني مقارنة بالمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، كما أظهرت احتفاظ أفراد المجموعتين التجريبيتين بمهارات التفكير الإبداعي حيث لم توجد فروقاً دالة إحصائيا بين نتائج القياسين البعدي والمؤجل.

ب. الدراسات التي تناولت أثر طريقة الخرائط المفاهمية في تنمية التفكير الإبداعي.

دراسة روث ورويكهودري(Roth& Roychoudhary,1993) هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر استخدام الخرائط المفاهيمية وخرائط الشكل V ضمن مجموعات صغيرة من الطلبة على الفهم المفاهيمي. وأظهرت النتائج أن استخدام الخرائط المفاهيمية بشكل تعاوني يعزز الفهم والاستيعاب، ويقلل من الصعوبات التي يواجهها الطلبة أثناء محاولاتهم بناء الخرائط المفاهيمية.

وأجرى (الدردور، 2001) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر الخرائط المفاهيمية في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الإبتدائي، كما هدفت إلى معرفة ما إذا كان لجنس الطالب أثر في تنمية تفكيرهم الناقد و تكونت عينة الدراسة من (128) طالبا وطالبة، تم تقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية مكونة من (31 طالبا و34 طالبة) وضابطة مكونة من (30 طالبا و33 طالبة) وطبق الباحث بتطبيق اختبار التفكير الناقد (قبلي وبعدي) على كلتا المجموعتين. تم تدريس المجموعة التجريبية باستراتيجيات الخرائط المفاهيمية، في حين درست الضابطة بالطريقة التقليدية وأظهرت النتائج إلى وجود أثر دال إحصائيا يعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية، كما أنه لا يوجد أثراً دالا إحصائيا في متغير الجنس في مجموعات الدراسة موضع المقارنة واعتبرت هذه النتائج دلالة على فاعلية إستراتيجية خرائط المفاهيمية في تنمية مهارة التفكير الناقد فى أفراد المجموعة التجريبية.

وأجرى موي ولين (Moi& Line,2007) دراسة هدفت إلى معرفة أثر إستراتيجية الخرائط الذهنية على فهم نصوص الفهم وتذكره، أو استيعابها في اللغة الصينية، وتطوير مهارات التفكير لدى الطلبة، وتكونت عينة الدراسة من (67) طالبا وطالبة في الصف الرابع في إحدى المدارس الصينية، وتوصلت

الدراسة إلى أن قدرة الطلبة على فهم النصوص كان أفضل، كما أن التذكر للمعلومات كان أفضل وأسرع لدى الطلبة الذين استخدموا استراتيجية الخرائط الذهنية.

وأجرى وايمنج، وشيكام، وهيكتور (Waiming&Shekkam Hector, 2008) دراسة هدفت إلى تعليم مهارات الكتابة الإبداعية في اللغة الصينية لطلبة المرحلة الابتدائية في هونج كونج ووصف دور المعلمين في تطوير الإبداع وتعليم الكتابة الإبداعية، والإرشادات والتوجيهات التي يقدمها المعلمون بخصوص استراتيجيات الكتابة الإبداعية، وتكونت عينة الدراسة من (449) معلماً ذكور فقط ، وتم استخدام الاستبانة كأداة رئيسة في الدراسة، وبينت نتائج الدراسة بأن الإبداعية وتعزيزها مسألة متعددة الجوانب، ولا بد من إيجاد برامج لتدريب المعلمين على مختلف العوامل التي تؤثر في عملية الإبداع.

وفي دراسة (مصطفى، 2009) التي هدفت إلى فاعلية استخدام الخرائط المفاهيمية وتطويرها للإبداع لطلبة الصف السابع الأساسي في تربية قباطية في فلسطين للعام الدراسي 2009/2008، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف السابع الأساسي، وبلغ عدد أفراد العينة (253) طالبا وطالبة، وزعوا على شعبتين: الأولى تجريبية والثانية ضابطة، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالات إحصائية عند مستوى دلالة (α =0.05) في استخدام الخرائط المفاهيمية، وتطويرها لطلبة الصف السابع الأساسي بين الاختبارات القبلية والبعدية، والاحتفاظ عند المجموعة الضابطة، وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية استخدام الخرائط المفاهيمية في تطوير الإبداع في الاختبار البعدي ل (القدرة المكانية، والقدرة العددية، والقدرة التصويرية) والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دالة إحصائيا بين الاحتفاظ عند المجموعة التجريبية والضابطة، وأوصت الدراسة بضرورة عقد دورات للمشرفين والمعلمين على استخدام الخرائط الذهنية في التدريس.

وفي دراسة (العون والحمدون والخزاعلة، 2012) هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر الخرائط المفاهيمية في تنمية بعض المهارات الإبداعية لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت، تكونت الدراسة من (181) طالباً وطالبة من طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت في الفصل الدراسي الأول بواقع (126) طالباً وطالبة مثلوا المجموعة التجريبية، و(55) طالباً وطالبة مثلوا المجموعة الضابطة، وقد اختيرت هذه المجموعة عشوائياً ولأغراض الدراسة قام الباحثون باستخدام اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي التي تتألف من ستة اختبارات فرعية، وهي كالآتي: توجيه الأسئلة، وتخمين الأسباب، وتخمين النتائج، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم إدخال البيانات إلى الحاسوب، واستخدام طرقاً إحصائيا وصفية تمثلت بالمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وطرق إحصائية تحليلية تضمن تحليل التباين والمصاحب (ANCOVA)، للكشف عن أثر الخرائط المفاهيمية في تنمية بعض المهارات الإبداعية لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت، وقد أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست بالخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات: الطلاقة والمرونة والأصالة، ووجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية التي درست بالخرائط المفاهيمية غفي تنمية التفكير الإبداعي الكلي، ووجود فروق دالة إحصائيا تعزى إلى جنس الطلبة لصالح الإناث على مهارات: الطلاقة والمرونة والأصالة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

ركزت الدراسات السابقة على ما يلي:-

1. فاعلية استخدام التعلم التعاوني في تنمية قدرات التفكير الإبداعي كدراسة (Sapp,1991؛ Foster, 1981؛ شطناوي، 2001؛ الذيابات، 2001؛ العازمي، 2002؛ رواشدة والقضاة، 2003؛ Gray,2006؛ أبو جغليف، 2007).
2. ودراسات تناولت فاعلية استخدام الخرائط المفاهيمية في تنمية قدرات التفكير الإبداعي كدراسة (Roth& Roychoudhary,1993؛ الدردور،2001؛

Waiming& Shekkam& Hector,2008؛ مصطفى، 2009؛ &Moi Line,2007 ؛ العون، 2012).

ومما تتميز به الدراسة الحالية محاولتها البحث في أثر استخدام التعلم التعاوني والخرائط المفاهيمية في تنمية مهارة التفكير الإبداعي في مادة اللغة العربية، وتطبيقها على البيئة الأردنية.

وقد استفادت الباحثة من خلال اطلاعها على الدراسات السابقة في تحديد المنهج الذي ستستخدمه، وهو المنهج شبه التجريبي، وكذلك في كيفية بناء الاختبار.

وعليه فهذه الدراسة حاولت استقصاء أثر استخدام التعلم التعاوني والخرائط المفاهيمية في تنمية مهارة التفكير الإبداعي في وحدة (حين لا ينفع الندم من) كتاب اللغة العربية للصف السابع الأساسي في قصبة الكرك.

الفصل الثالث
المنهجية والتصميم

يتناول هذا الفصل عرضاً لمجتمع الدراسة وعينتها، وطريقة اختيار العينة، ووصفاً لأدوات الدراسة، وطرق التحقق من صدقها وثباتها، كما يتضمن إجراءات الدراسة والمعالجات الإحصائية المستخدمة.

1.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف السابع الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية قصبة الكرك، والبالغ عددهن (1936) طالبةً للعام الدراسي 2016/2015م، حسب إحصائيات إدارة التربية والتعليم بمديرية قصبة الكرك 2016/2015.

2.3 عينة الدراسة

تم قصدياً اختيار ثلاث مدارس للإناث من المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية قصبة الكرك/ قسم التخطيط، لكون الباحثة تعمل مُدرسةً في إحدى هذه المدارس، وهذه المدارس هي: (مدرسة الملك عبد ا الثاني التميز ومدرسة مدين الأساسية المختلطة، ومدرسة المرج الأساسية المختلطة) للصف السابع الأساسي، تم تقسيمها عشوائياً إلى ثلاث مجموعات شعبة ضابطة، وشعبتين تجريبيتن، وعدد طالباتها (70) طالبةّ، الشعبة الضابطة عددها (15) طالبةً، والشعبتين التجريبيتين واحدة عددها (27) طالبةً والأخرى عددها (28) طالبة .

3.3 أداة الدراسة

تم استخدام الأداة الآتية في الدراسة:

- **اختبار التفكير الإبداعي:** تم بناء اختبار للتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف السابع الأساسي، وتتضمن مهارات التفكير الآتية: الأصالة، والطلاقة

والمرونة، وذلك بالاعتماد على التعريف الإجرائي لكل مهارة، بحيث يحتوي على ألفاظ تنمي مهارة التفكير الإبداعي، ويقاس التفكير الإبداعي على مقياس تورانس إما بصورة ألفاظ (أ) أو بصورة أشكال(ب) والذي قنن هذا المقياس على البيئة الأردنية (الشنطي، 1983).

محتوى الاختبار:

تكون الاختبار من سبعة أسئلة تورانس بالصورة ألفاظ (أ) على مقياس تنمي مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف السابع الأساسي، وقد تضمن الاختبار ما يأتي:

1. مجموعة الأهداف التعليمية الخاصة بكل مهارة.
2. المهارات الإبداعية التي تهدف التدريبات إلى تحقيقها.
3. تضمنت كل مهارة، أسئلة تهدف إلى تهيئة الطالبات وتحفيزهم على التفكير، والعمل على رفع مستوى إدراكهم.
4. تضمن الاختبار وفقاً لتصميمه مهارات التفكير الإبداعي الثلاث (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) وقد تضمن كل تدريب أسئلة تطرح من قبل المعلم تشجع الطالبات على التفكير بعدة اتجاهات وبعدة طرق للوصول إلى الحل الصحيح، وإنتاج أفكاراً متعددة، إضافة إلى أسئلة تشعبية، وتضمن كذلك الإجابات المتوقعة من الطالبات وبعض التوجيهات والإرشادات من المعلم، ويبين الملحق (ب) الاختبار بصورته الأولية.

صدق المحتوى

تم التحقق من دلالات صدق المحتوى عبر صورته الأولية من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس أساتذة الجامعات ومشرفي اللغة العربية ومدرسيها في الأردن، من أجل الوصول إلى الصدق الظاهري لمحتوى الاختبار ليتناسب مع أغراض الدراسة، وتم التحكيم وفقا للمعايير الآتية :

1- مدى ملائمة التدريبات للأهداف التعليمية، والأهداف الإبداعية.
2- صحة التصنيف لمهارات التفكير الإبداعي .

3- مدى دقة وسلامة الصياغة الّلغوية للفقرات.
4- مهارات إبداعية يرى المحكمون تعديلها، أو حذفها، أو إعادة تصنيفها .
5- مدى انتماء الفقرات إلى مجال الدراسة .
6- أي تعديلات أخرى أو مقترحات يرى المحكمون أنها مناسبة لهذه الدراسة من منطلق ما يتمتعون به من خبرةٍ علمية، وأكاديمية .

وتم الأخذ بالتعديلات الّتي اقترحها المحكمون من أجل الوصول إلى الاختبار بصورته النهائية، حيث استعملت الدراسة كلمة (حافلة) في الجزء الأول لقياس مرونة الأفكار،فكان رأي السادة المحكمين استبدال كلمة (حافلة) بكلمة مركبة.

الثبات:

تم التحقق من ثبات الاختبار باستخدام ثبات الإعادة(Test Retest) حيث تم تطبيق الاختبار على عينة الدراسة الاستطلاعية والبالغة (15) طالبةً تم اختيارهن من داخل مجتمع الدراسة، ومن خارج عينتها، ورصد درجات الطالبات، ثم أعيد تطبيق الاختبار على نفس أفراد العينة مرة أخرى بعد (15) يوماً من التطبيق الأول ورصد درجات الطالبات، وبحساب معامل الارتباط بين درجات الطالبات وعدد مرات التطبيق إذ بلغ معامل الارتباط المحسوب بهذه الطريقة (0.84) كما تم التحقق من ثبات الاختبار بمفهوم الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وذلك بتطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، وقد بلغ معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة (0.86) وتعد هذه القيمة جيدة لمثل هذا النوع من الاختبارات، مما يشير إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة ثبات مناسبة.

كما جرى التحقق من الثبات بالاستعانة مع معلمة أخرى وتم اختيار عينة عشوائية مكونة من(20) ورقة إجابة من إجابات الطالبات وتم تصحيحها من قبل المعلمة ومقارنتها مع التصحيح الذي قامت به الباحثه فوجد أن معامل الارتباط بيرسون بين التصحيحين عالٍ حيث بلغ (93%).

معاملات تمييز وصعوبة فقرات الاختبار البعدي:

تم تحليل إجابات الطالبات بعد تقسيمهن إلى مجموعتين متساويتين حسب علاماتهن، هما المجموعة العليا والمجموعة الدنيا، ثم استخراج معامل التمييز والصعوبة للفقرات، كما في الجدول (1):

الجدول (1)

معاملات التمييز والصعوبة لفقرات اختبار التفكير الإبداعي البعدي

المهارة	الفقرة	معامل التمييز	معامل الصعوبة
الطلاقة	س1 أ	0.72	0.59
	س1 ب	0.63	0.62
	س1 جـ	0.82	0.65
المرونة	س2 أ	0.34	0.38
	س2 ب	0.53	0.61
الأصالة	س 3 أ	0.69	0.46
	س3 ب	0.80	0.64

يتضح من خلال الجدول (1) أن معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار تراوحت بين (0.38و0.65) ومعاملات التمييز بين (0.34و0.82) وتعد هذه القيم مقبولة وفقاً لمعايير ايبل (Ebel) (النبهان، 2004) وقد تم اعتماد جميع الفقرات، مما يدل على مناسبة الفقرات لإجراء الاختبار.

تطبيق الاختبار وتصحيحه:

تم قراءة تعليمات الإجابة للطالبات، وتم إبلاغ الطالبات بأن درجات الاختبار سيتم الأخذ بها في رصد علاماتهن المدرسية بمادة اللغة العربية، وذلك من أجل الجدية في الإجابة، وقد خصص للاختبار مدة زمنية (حصة دراسية)، أما تصحيح الإجابات فتم الاعتماد على طريقة التصحيح ّالتي ذكرها(خيرا ، 1978) وهي : أن تقدر أربع درجات، لكل مهارة وكالآتي:

1- **الطلاقة**: وتقاس بالقدرة على ذكر أكبر عدد ممكن من الإجابات المناسبة في زمن محدد، وتتميز الإجابة المناسبة بملائمتها لمقتضيات البيئة الواقعية، وتستبعد الاستجابة العشوائية والتي لا تستند إلى منطق علمي أو معقولية، كل

إجابة عشوائية تصدر عن جهل، وعدم معرفة، أو قائمة على اعتقاد زائف، أو افتراض خاطئ ويجب أن تكون ملاءمة لمقتضيات البيئة الواقعية.

2-**المرونة** : وتقاس بالقدرة على تنويع الإجابات المناسبة، بحيث أنه كلما زاد عدد الإجابات المتنوعة زادت درجة المرونة، بإعطاء درجة لكل مجموعة استجابات في انتمائها لأكبر عدد ممكن من المجالات، فإذا كانت الاستجابة متنوعة وتنتمي إلى مجالات متباعدة نالت درجة أعلى

3-**الأصالة**: وتقاس بالقدرة على ذكر إجابات غير شائعة في الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، بإعطاء أعلى الدرجات لأندر الاستجابات وأقلها تكـرارا بعـد تحويـل تكـرارات جميـع الإجابات الى نسب مئوية ثـم مقارنـة درجتهـا وعلى هذا تكون درجة أصالة الفكرة عالية إذا كان تكرارها الإحصائي قليلاً أي كلما جاءت الطالبة بفكرة جديدة لم تتطرق إليها زميلاتها في المجموعة نفسها كانت درجة أصالة تلك الإجابة عالية، أما إذا زاد تكرارها فإن درجة الأصالة تقل.

الجدول(2)

تقديرات تورانس للأصالة بحسب النسب المئوية للتكرارات

التكرار	النسبة المئوية لتكرار الفكرة	درجة أصالتها
1	أقل من 20%	4
2	من 21-40	3
3	من 41-60	2
4	من 61-80	1
5	81% فأكثر	0

ولما كان مدى تكرار الفئة كبيراً على نحو لا يسمح بالتمييز بدرجة كبيرة ولما كانت كل فكرة إبداعية مهما كانت درجة تكرارها تعبر عـن القـدرة على التفكير الإبداعي، بمعنى أنه لا يوجد صفر؛ لذا رأى (خير ا ، 1978) تعديل التقدير للأصالة على النحو الآتي كما في جدول (3).

جدول (3)

معيار تصحيح الأصالة

تكرار الفكرة	1-9	10	20	30	40	50	60	70	80	90
درجة الأصالة	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

4- **الدرجة الكلية**: تقاس بحاصل جمع درجات الطلاقة والمرونة والأصالة في وحدات الاختبار، إي بجمع الطلاقة الكلية في بطارية تورانس على الطلاقة في اختبار بارون تكون درجة الطلاقة الكلية، وكذلك بالنسبة لكل من المرونة والأصالة والدرجـة الكليـة، وتعـد الدرجة الكلية في هذه الحالة تعبيراً عن قدرة المفحوص الإبداعية أي(قدرة الفرد على انتاج، نتاج يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية والأصالة، اسـتجابة لمشكلة أو موقف مثير).

ولتقدير هذه الدرجات يجب ان

1- تستبعد أولا الأفكار غير المناسبة استجابة العـشوائية والتـي لا تـستند إلى منطـق علمي أو معقولية، بل يجب أن تكون ملاءمة لمقتضيات البيئة الواقعية

2- يقدر لكل فكرة درجة واحدة للطلاقة ودرجـة واحـدة للمرونـة، أمـا الأصالة فتحـدد بناء على درجة تكرارها، وتقارن حسب تقديراتها في جدول المعايير السابق.

3. 4 إجراءات الدراسة

1. قامت الباحثة بتطوير اختبار التفكير الإبداعي مستندةً في ذلك إلى الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع، والتأكد من صدقه بعرضه على التحكيم.
2. تم تحديد عينة الدراسة الرئيسية والتي طبقت عليها الدراسة، واختيار العينة الاستطلاعية(لحساب دلالات الصدق والثبات والتمييز والصعوبة).
3. تم بناء الاختبار التحصيلي، والتحقق من خصائصه السيكومترية الصدق والثبات ومعاملات التمييز والصعوبة للفقرات وهذا في ملحق (ج) ص (108).

4. تم الحصول على الموافقة الرسمية لتطبيق الاختبار من إدارة التربية والتعليم، في الملحق (و) ص (148).
5. تم تحديد المجموعتين الضابطة والتجريبية.
6. قامت الباحثة بقياس قبلي لمستوى أداء الطالبات في تعلم اللغة العربية في وحدة "حين لا ينفع الندم" من خلال اختبار لكلا المجموعتين الضابطة، والتجريبية للتأكد من تكافؤ المجموعتين، فتم حساب تحليل التباين الأحادي لاختبار الفروق **في** التطبيق القبلي، والجدول(3) يبين ذلك.
7. تم إعداد دليل خاص بالتعلم التعاوني ملحق (د) ص (112) ودليل الخرائط المفاهيمية ملحق (هـ) ص(130).

الجدول رقم (4)

تحليل التباين الأحادي للتحقق من التكافؤ في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي وفقا لمتغير المجموعة.

مصدر التباين	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الطلاقة	بين المجموعات	1.198	2	0.599	0.571	0.568
	الخطأ	70.245	67	1.048		
	الكلي	71.443	69			
المرونة	بين المجموعات	1.106	2	0.553	0.642	0.530
	الخطأ	57.765	67	0.862		
	الكلي	58.871	69			
الأصالة	بين المجموعات	1.106	2	0.632	1.420	0.249
	الخطأ	57.765	67	0.445		
	الكلي	58.871	69			

تشير البيانات في الجدول رقم (4) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$)، بمستوى أداء الطالبات على التفكير الإبداعي في التطبيق القبلي وفقاً لمتغير المجموعة، مما يشير إلى تكافؤ أفراد المجموعات الثلاث (تعلم تعاوني، خرائط مفاهيمية، الاعتيادية) قبل البدء بالتطبيق.

وقامت الباحثة بتدريس الشعبة التي تمثل المجموعة التجريبية الأولى باستخدام المادة المبنية وفقاً لخرائط المفاهيم والتجريبية الثانية باستخدام التعلم التعاوني. أما الشعبة الثالثة والتي مثلت المجموعة الضابطة فتم تدريسها بالطريقة الاعتيادية بواقع (7) حصص دراسية للأسبوع الواحد لكل شعبة.

7- تم تطبيق الاختبار على المجموعة التجريبية، وذلك لمدة(اسبوعين) بواقع(14) حصة صفية.

8- بعد الانتهاء من البرنامج تم تطبيق الاختبار البعدي على المجموعتين الضابطة والتجريبية، وتصحيح الاختبار ورصد الدرجات وتحليل النتائج عن طريق برنامج (SPSS).

9- إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة للخروج بالنتائج.

5.3 متغيرات الدراسة

أ- المتغير المستقل (البرنامج التدريبي) وله مستويان هما:

1. الطريقة الاعتيادية.
2. التعلم التعاوني.
3. الخرائط المفاهمية.

ب- المتغير التابع(التفكير الإبداعي).

6.3 المعالجات الإحصائية

1. الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية.
2. تحليل التباين للكشف عن الفروق بمهارات التفكير الإبداعي وفقاً لمتغير طريقة التدريس.
3. قياس حجم الأثر للمجموعات المستقلة بحساب **مربع إيتا** Eta squared

$$(\eta^2)\ \text{مربع إيتا}\ (\eta^2) = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{درجات الحرية}}$$

وقد أشار(عصر، 1999) إلى:

إذا تراوحت قيمة مربع آيتا من 0.15 –أقل من 0.20 فهذا يدل على تأثير كبير. إذا كانت قيمة مربع آيتا 0.20 فأكبر فهذا يدل على تأثير كبير جداً.

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

يتناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة وفقاً لأسئلتها، ومناقشة هذه النتائج وفقاً للأدب النظري والدراسات السابقة، كما يتضمن التوصيات المناسبة.

1.4 عرض النتائج

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة ونصه" هل توجد فروق في التفكير الإبداعي لطالبات الصف السابع الأساسي في تعلم اللغة العربية تعزى إلى طريقة التدريس (تعاونية /خرائط مفاهيمية / تقليدية) ؟

للإجابة عن السؤال تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات طريقة التدريس على كل مجال والجدول (5) يبين نتائج ذلك.

جدول (5)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مهارات التفكير الإبداعي وفقاً لمتغير طريقة التدريس

المستوى		الطلاقة	المرونة	الأصالة
الاعتيادية	الوسط	1.68	2.60	3.19
	الانحراف	0.82	0.86	0.94
التعلم التعاوني	الوسط	1.77	2.68	3.62
	الانحراف	0.84	0.89	0.93
خرائط المفاهيم	الوسط	2.11	3.24	3.77
	الانحراف	0.85	0.96	0.97

تُشير البيانات في الجدول(5) إلى وجود فروق ظاهرية بمستوى أداء طالبات الصف السابع الأساسي على اختبار مهارات التفكير الإبداعي وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الطريقة الاعتيادية، التعلم التعاوني، خرائط المفاهيم) ولمعرفة هل هذه الفروق دالة إحصائياً تم استخدام تحليل التباين الأحادي والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول(6)

نتائج تحليل التباين للكشف عن الفروق بمهارات التفكير الإبداعي وفقاً لمتغير طريقة التدريس

المهارة	المتغير المستقل	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	حجم الأثر مربع ايتا	قيمة ف	مستوى الدلالة
الطلاقة	بين المجموعات	22.899	2	11.450	0.60	*15.18	0.000
	داخل المجموعات	50.543	67	0.754			
	الكلي	73.443	69				
المرونة	بين المجموعات	42.719	2	21.359	0.61	*25.36	0.000
	داخل المجموعات	56.424	67	0.842			
	الكلي	99.143	69				
الأصالة	بين المجموعات	54.539	2	27.270	0.59	*45.061	0.000
	داخل المجموعات	40.546	67	0.605			
	الكلي	95.086	69				

*P≤ 0.05

يتبين من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمهارة (الطلاقة) تعزى لطريقة التدريس ويؤكد ذلك قيمة (ف) المحسوبة والبالغة(15.18) ومقـدار حجـم الأثر المحسوب (دلالة عملية مراقبة للدلالة الإحصائية) والتي بلغت (60%) والتي تُشير إلى تأثير كبير جداً. ولمعرفة لصالح من تعود الفروق تم عمل مقارنات بعدية بطريقة شافيه والجدول (7) يبين نتائج ذلك.

الجدول(7)

نتائج تحليل اختبار شافيه للمفارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية

على مهارة الطلاقة حسب متغير طريقة التدريس

المهارة	الخبرة	المتوسط الحسابي	التقليدية	التعلم التعاوني	خرائط المفاهيم
الطلاقة	الاعتيادية	1.68	-	*0.92	*1.51
	التعلم التعاوني	2.60	-	-	-
	خرائط المفاهيم	3.19	-	-	-

*P≤ 0.05

بالنسبة لمهارة الطلاقة يبين الجدول(7) أن هنالك مصادر فروق كانت لـصالح الطالبات اللواتي درسن بطريقة خرائط المفاهيم يليها التعلم التعاوني فـي المرتبـة الأخيرة الطريقة الاعتيادية الضابطة.

كما يتبين من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمهـارة (المرونـة الإبداعية) تعزى لطريقة التدريس ويؤكد ذلك قيمة (ف) المحسوبة والبالغة(25.36) ومقدار قيمة معامل ايتا لحجم الأثر (61%) والتي تُشير الـى تـأثير كبيـر جـداً، ولمعرفة لصالح من تعود الفروق تم عمل مقارنات بعدية بطريقة شـافيه والجـدول (8) يبين نتائج ذلك.

الجدول(8)

نتائج تحليل اختبار شافيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مهارة المرونة حسب متغير طريقة التدريس

المهارة	الخبرة	المتوسط الحسابي	التقليدية	التعلم التعاوني	خرائط المفاهيم
المرونة	الاعتيادية	1.77	-	*0.91	*1.85
	التعلم التعاوني	2.68	-	-	*0.94
	خرائط المفاهيم	3.62	-	-	-

*P≤ 0.05

بالنسبة لمهارة المرونة الإبداعية يبين الجدول(8) أن هنالك مـصادر فـروق كانت لصالح الطالبات اللّواتي درسن بطريقة خرائط المفاهيم يليها التعلم التعاوني في المرتبة الأخيرة الطريقة التقليدية الضابطة.

كما يتبين من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمهارة (الأصالة) تعزى لطريقة التدريس ويؤكد ذلك قيمة (ف) المحسوبة والبالغـة(68.29) ومقـدار قيمة معامل ايتا لحجم الأثر (58%) والتي تُشير إلى تأثير كبيـر جـداً. ولمعرفـة لصالح من تعود الفروق تم عمل مقارنات بعدية بطريقة شافيه والجدول (9) يبـين نتائج ذلك.

الجدول(9)

نتائج تحليل اختبار شافيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مهارة الأصالة حسب متغير طريقة التدريس

المهارة	الخبرة	المتوسط الحسابي	التقليدية	التعلم التعاوني	خرائط المفاهيم
الأصالة	الاعتيادية	2.11	-	*1.13	*1.66
	التعلم التعاوني	3.24	-	-	-
	خرائط المفاهيم	3.77	-	-	-

$*P \leq 0.05$

بالنسبة لمهارة الأصالة يبين الجدول(9) أن هنالك مصادر فروق كانت لصالح الطالبات اللواتي درسن بطريقة خرائط المفاهيم يليها التعلم التعاوني في المرتبة الأخيرة الطريقة التقليدية الضابطة.

2.4 مناقشة النتائج

مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة ونصه" هل توجد فروق في التفكير الإبداعي لطالبات الصف السابع الأساسي في تعلم اللغة العربية تعزى إلى طريقة التدريس (تعاونية/خرائط مفاهيمية / تقليدية) ؟

أشارت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول إلى وجود فروق في التفكير الإبداعي لطالبات الصف السابع الأساسي في تعلم اللغة العربية تعزى إلى طريقة التدريس ولصالح الخرائط المفاهيمية، ويمكن تفسير تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسنَ بطريقة الخرائط المفاهيمية على طالبات المجموعة الضابطة اللّاواتي درسنَ بالطريقة الاعتيادية إلى فاعلية هذه الطريقة في المساهمة في تعليم طالبات المجموعة التجريبية المفاهيم الخاصة بصورة الألفاظ بمادة اللغة العربية، مما أدى بالتالي إلى رفع مستوى تفكيرهن الإبداعي، من خلال ما تتضمنه الإستراتيجية من خطوات وما يتم استخدامه فيها من أنشطة تعليمية، إضافة إلى أن هذه الإستراتيجية تجعل الطالبات أكثر استعداداً لتلقي المعلومات الخاصة بالمفاهيم، وهذه الطريقة جعلت الطالبات محور عملية التعلم، كما أن إستراتيجية الخرائط المفاهيمية تجعل الطالبات

يدرسن مادة اللغة العربية في جو من المرح والسرور والألفة والمحبة والتعاون مع بعضهن، من خلال تفاعل الطالبات داخل المجموعة مع بعضهن، وبالتالي تتكون لديهن اتجاهات إيجابية نحو مادة اللغة العربية، فتصبح المادة المحببة إليهن، بعكس الطريقة الاعتيادية التي تشعر الطالبات بالملل والضجر من المادة الدراسية لما تتصف به من الروتين والجمود وهذا بدوره أدى إلى تفاعل الطالبات مع المادة التعليمية، مما انعكس إيجاباً على تفكيرهن الإبداعي.

كما يمكن أن يعزى السبب في ذلك إلى طبيعة الاختبار وما تضمنه، من أنشطة التهيئة المناسبة، ومدى ارتباط مكوناته وأنشطته التدريبية المختلفة بالمهارات الإبداعية، وتناول الاختبار المهارات الإبداعية المتعلقة بالوحدة الدراسية، والتي بدورها أثارت اهتمام الطالبات، وبعثت بينهن روح التنافس، والتساؤل؛ مما جعلهن أكثر حيوية ونشاطاً ودافعية. كما قد يعزى ذلك إلى أن تدريب الطالبات على تنمية مهارات التفكير الإبداعي؛ هي في الواقع تدريب للفرد على ابتكار أنماط تفكير جديدة، بتنظيم أو إعادة تنظيم المعارف، كما أن تنمية هذه المهارات يساهم في زيادة وعي الطالبة بقدراتها، مما قد يكسبها ثقة في نفسها. والذي بدوره انعكس على استثارة مهاراتهن وقدراتهن العقلية من الملاحظة العلمية، وبعث في نفوس الطالبات روح التنافس، وجعلهن أكثر حيوية ونشاطاً ودافعية لتحسين قدراتهن الإبداعية، وصولاً إلى امتلاكهن أداء إبداعياً أصيلاً. وإضافةً لما سبق يمكن أن يعزى السبب إلى أن البرنامج قد تضمن مجموعة من الأنشطة والأسئلة التي تثري فكر الطالبة وتتحدى تفكيرها وتجعلها قادرةً على إعطاء حلول وحلول بديلة.

وقد لاحظت الباحثة أثناء تطبيقها الاختبار مجموعة من السلوكيات لدى طالبات المجموعة التجريبية، قد تكون سبباً في تفوق طالبات المجموعة التجريبية- ورصدتها، وهي:

1. ظهر لدى الطلبات الحماس والنشاط، حيث أتيح لهن الحرية في إنتاج البدائل والاختيار بينها.
2. ظهر أداء طالبات المجموعة التجريبية أسرع وتفاعل أفضل.

3. لقد اتضح من خلال حديث بعض الطالبات مع المعلمة بأنهن يتمنين أن تكون جميع دروسهن بهذا الشكل بطريقة الخرائط المفاهيمية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن توظيف الخرائط المفاهيمية في التدريس ساعد الطالبات على الربط بين المعرفة القبلية المتوفرة في بنيتهن المعرفية الجديدة المطلوب منهن تعلمها, بحيث أصبح هذا الربط ذا معنى، كما ساعدت هذه الطريقة على ترتيب أفكارهن بطريقة متسلسلة وهرمية وفهم ما يقمن بعمله، وبذلك ساهم في ربط الجوانب المفاهيمية الخاصة بالأنشطة العملية التي قمن بتنفيذها بالجوانب الإجرائية. كما أن استخدام توظيف المفاهيم المكانية في التدريس يجعل الطالبات أكثر نشاطا وأكثر ايجابية في عملية التعلم, بدل أن يكُن متلقيات للمعلومات من قبل المعلمة، ذلك أن توظيف الخرائط المفاهيمية يتطلب مشاركةً الطالبات في الوصول إلى المعرفة الجديدة بأنفسهن من خلال ملاحظة الأشياء والأحداث، وتسجيلها، وعمل التسجيلات والتحويلات للتوصل إلى المعلومات الجديدة. كما تقوم الطالبات باستدعاء المفاهيم التي سبق تعلمها والربط بينها وبين المفاهيم الجديدة. كما تساعد هذه الطريقة على الطالبات على تطبيق ما تعلمنَهُ من معلومات جديدة من خلال المتطلبات القيمة التي تعد من الأجزاء الرئيسة في الدرس. إن ذلك كله يجعل عملية التعلم ذات معنى لدى المتعلم، وبالتالي زيادة في تحصيلهن الدراسي.

كما ويمكن تفسير ذلك بأن توظيف الخرائط المفاهيمية في التدريس لها ميزة تفاعلية تقوم على مشاركة الطالبات لعدة مراحل من التعلّم يتم البدء فيها بتحديد السؤال الرئيس والبحث عن حل له؛ مما أسهم بالتالي في تثبيت المفهوم. وأيضاً يمكن أن يعزى ذلك إلى أن توظيف الخرائط المفاهيمية في التدريس تعتمد على عرض المحتوى التدريسي بما يتناسب مع التنظيم المنطقي للمحتوى القائم على التدرج بالمفهوم من السهل إلى الصعب, وهذا بدوره يساعد على تسهيل عملية تعلم طالبات المجموعة التجريبية للمفاهيم العلمية وبالتالي رفع مستوى التحصيل.

واتفقت هذه الدراسة مع نتائج دراسة (مصطفى، 2009؛ Moi& Waiming& Shekkam& ؛Roth& Roychoudhary,1993 ؛Line,2007 Hector,2008؛ الدردور،2001).

كما يمكن تفسير النتائج التي تشير إلى فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني على الإبداع مقارنة بالمجموعة الاعتيادية إلى أن استخدام هذه الإستراتيجية يتيح مشاركة فاعلة للطالبات وتعاوناً بنّاء يتم من خلاله الإفادة من قدرات طالبات المجموعة الواحدة بحيث يؤدي اندماج هذه القدرات في محصلة واحدة تتحد معاً، ليستفيد منها أفراد المجموعة الواحدة ويشعرنَ أنهن مسؤولات عن تحقيق هدف جماعي فيُقبلن على التعلم بفاعلية وحماس شديدين أكثر من نُظرائهن في الطريقة الاعتيادية اللواتي تعلمن بطريقة تخلو من التعاون والمشاركة الهادفة، كما أن طبيعة الإستراتيجية التعاونية وإجراءاتها كانت سبباً في زيادة التحصيل حيث يَفرض على كل طالبة من خلاله أن تُعلم وتتعلم وتقوم بمهارات عديدة كالإصغاء والقراءة والمشاهدة وتوليد الأفكار والمناقشة، وهذا ما تفتقر إليه طالبات الطريقة الاعتيادية.

كما يعزى السبب في ذلك إلى الدور الذي قامت به إستراتيجية التعلم التعاوني من رفع مستوى المشاركة والتعاون بين الطلبات وإثارة حماسهن ودافعيتهن نحو المشاركة، وفي زيادة قدراتهن في الاعتماد على النفس وتنمية الشخصية وتكوين اتجاهات ايجابية نحو بعضهن بعضاً ونحو الآخرين، كما أن التفاعل القائم بين أفراد المجموعة ومناقشتهن الفاعلة حول المهمة التعليمية التي يقمن بها، ورجوعهن إلى المصادر التعليمية المختلفة أثّر في فهمهن للمادة التعليمية، مما انعكس إيجاباً على تحصيلهن في الاختبار.

وقد يعزى السبب إلى أن إستراتيجية التّعلم التعاوني قائم على إتقان المادة التعليمية، وإثبات الذات بين أفراد المجموعة، وإثارة التفكير وجذب الاهتمام، والمتعلّم فيه يُعد مشاركاً نشطاً وليس مستقبلاً للمعلومات، ويكون متفاعلاً منطلقاً بحماسة حيث يتعلّم ويتقن ويناقش زملاءه وجهاً لوجه دون الشعور بالخجل منهم، كما أنّ هذا النوع من التعلّم يتيح للمتعلّم استعراض مادته التعليمية الموكلة إليه ودراستها ومناقشتها أكثر من مرة دون الشعور بالملل، وهذا في مُجمله قد يزيد من دافعيته للتعلم، وكذلك الاستثمار الأمثل للوقت الفعلي المخصص في تنفيذ الواجب والذي يؤدي إلى زيادة الممارسة الفعلية عن طريق مشاركة جميع التلاميذ في الأداء، الأمر الذي أثر في فهمهم للمادة التعليمية، مما يزيد من تحصيلهم الدراسي.

إن مزايا التعلم التعاوني هو ارتباط تحصيل وتعلم التلميذ ايجابياً مع بقية أفراد مجموعته التي ينتمي إليها، على العكس من الأسلوب التقليدي الذي يكون مبدأه هو الأداء الانفرادي، أو التنافسي بين تلاميذ الصف الواحد. كما إن استخدام التعلم التعاوني يعمل على المشاركة الفاعلة بين التلاميذ ويبدي تعاوناً بين أفراد المجموعة الواحدة وبين المجموعات ككل من أجل تحقيق هدف جماعي، فيقبلوا على التعلم بفعالية وحماس شديدين أكثر من الطريقة التقليدية التي تخلو من التعاون والمشاركة الهادفة كما أن للطالبات في التعلم التعاوني أدواراً مميزة لا نجدها في الطريقة التقليدية، فهن يسلكنَ سلوكاً تعاونياً حيث يساعدنَ بعضهن بعضاً ولهن أسس حافزية، وذلك بمكافئة المجموعة حسب أداء أعضائها، كما له تركيبة مميزة لمهمات التعاون وذلك بموجب عمل المجموعة معاً لتحقيق الهدف النهائي مما ينعكس إيجاباً على تحصيلهن.

إن اعتبار المتعلّم المحور الرئيس الذي تدور حوله عملية التعلّم في التعلم التعاوني، والمعلم هو الموجه والمرشد والميسر والقائد لهذا التعلم، مما يجعله بالغ الأثر في المتعلم، وإثارة نشاطه ودافعية، وتحقيق ذاته، مما يجعل عملية التعلّم ممتعة للمتعلمين وتزيد من اهتمامهم بالتعلم؛ فهذا النوع من التعلّم يوفر الأعمال والأنشطة والمهمات التعليمية، ويوفر مناخاً من الحرية في العمل والتعامل الذي يناسب المستويات المختلفة من المتعلمين، كل ذلك يجعل المتعلّم ينافس ذاته وينافس غيره، ويستمتع بالاستكشاف والاستنتاج والبحث والتوصل إلى المعرفة، والقيام بالعمل المنظم، كما أن هذه الإستراتيجية تعمل على تشويق المتعلمين، وإثارة دافعيتهم للتعلم، وبالتالي زيادة التفكير والإبداع، مما يزيد من تحصيله الدراسي وتثبيت المعلومات التي تعلمها، وهذا من شأنه أن يقلل مما يفقده المتعلّم من التحصيل والتقت هذه الدراسة مع نتائج دراسة (رواشدة والقضاة، 2003؛ شطناوي، 2001؛ الذيابات، 2001؛ Sapp,1991؛ Foster, 1981؛ أبو جغليف، 2007؛ العازمي، 2002؛ Gray,2006).

4. 2 التوصيات:

وفقاً لما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن للباحثة التوصية بالآتي:

1) حث معلمي اللغة العربية على إعداد أنشطة ومهام تعليمية مستندة إلى إستراتيجية الخرائط المفاهمية لما لها من مزايا عديدة يمكن أن تسهم في زيادة التحصيل الدراسي للطالبات .
2) الاستفادة من الاختبار الحالي في تضمين أدلة المعلمين في مختلف المراحل التعليمية بدروس معدة في ضوء مهارات التفكير الإبداعي.
3) تجريب الدراسة نفسها على طلبة آخرين من فئـات مختلفـة فـي الجـنس، والعمر، والصف، والتحـصيل الدراسـي، لمعرفـة مـا إذا كانـت هـذه الاستراتيجيات تعطي النتائج نفسها مع الفئات المختلفة للطلبة.
4) إجراء دراسات مقارنة لطرق التدريس بخرائط المفاهيم مع طرق أخرى كطريقة حل المـشكلات وطريقـة التلخيص وطريقة الشكل (V).
5) استخدام الاختبار الحالي لإجراء دراسات أخرى على صفوف أخرى.

المراجع

أ- المراجع العربية

إبراهيم، الهادي. (1987). **القدرة على التفكير الإبداعي وعلاقتها بمستوى الطموح وبعض متغيرات الشخصية الأخرى**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر : مصر.

إبراهيم، مجدي عزيز.(2005). **التفكير من منظور تربوي (سلسلة التفكير والتعليم والتعلم)**, القاهرة : عالم المكتبات.

الأعسر، صفاء (1999) تنمية التفكير حق لكل طفل، **مجلة الطفولة والتنمية**، العدد الصفري، المجلس العربي للطفولة والتنمية، نوفمبر.

آل الشيخ، خلود.(2010). أثر استخدام إستراتيجيتي تعليم مهارات التفكير ألابتكاري بالطريقتين المباشرة والدمج وعلاقتهما بالقدرة على اقتراح عدد البدائل المقترحة لحل بعض مشكلات وقضايا مناهج التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع لدى طلبات كلية التربية للأقسام العلمية. **مجلة رسالة الخليج العربي**، العدد(115): 135-174.

أمبو سعيدي، عبد ا ، والبلوشي، سليمان.(2009)**طرائق تدريس العلوم (مفاهيم وتطبيقات)**. عمان : دار المسيرة.

بحيري، سيد (2004). **التعلم التعاوني**. التربية والتعليم – محافظة الدوادمي، المملكة العربية (http://www.almekbel.net/bh-cooperative.htm) :الانترنت شبكة عن.السعودية

جابر عبد الحميد جابر (1999) **استراتيجيات التدريس والتعلم**، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، الكتاب العاشر، القاهرة، دار الفكر العربي.

جابر، جابر عبدالحميد(2008) **أطر التفكير ونظرياته،** دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

أبو جادو, صالح محمد ونوفل, محمد بكر.(2007). **تعليم التفكير: النظرية والتطبيق.** الطبعة الثانية, الأردن, عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الجبري،أسماء عبد العال والريب، محمد مصطفى (1998) **سيكولوجية التعاون والتنافس والفردية.** ط1، عالم الكتاب، القاهرة.

جروان، فتحي عبد الرحمن.(2002). **تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات.** الأردن, عمان: دار الفكر للنشر.

أبو جغليف، محمود إبراهيم.(2007). **أثر استخدام كل من التعلم التعاوني والعصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي والاحتفاظ بمهاراته من خلال تدريس مفاهيم السيرة النبوية لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن.**رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

الجلاد، ماجد زكي. (2006). أثر استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل المفاهيم الشرعية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة في مادة التربية الإسلامية، **مجلة جامعة الملك سعود** 2(18):612-611.

جونسون، ديفيد، وجونسون، روجر. (1998): **التعلم التعاوني والفردي التعاون والتنافس والفردية.** (ترجمة: رفعت محمد بهجات)، القاهرة: عالم الكتب.

جونسون، ديفيد، وجونسون، وروجر، وجونسون، إديث هولبك. (1995): **التعلم التعاوني.** (ترجمة: مدارس الظهران الأهلية)، الظهران: مؤسسة التركي للنشر والتوزيع.

الحفني، عبد المنعم (1995) **الموسوعة النفسية- علم النفس في حياتنا اليومية، سيكولوجية الإبداع،** ط1، مكتبة مدبولي.

الخطيب، جمال(1995). **أثر جنس المجموعة وحجمها في التعلم التعاوني على التحصيل،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

الخليلي، خليل يوسف، وعبد اللطيف حيدر، ويونس، محمد جمال الدين (1996): **تدريس العلوم في مراحل التعليم العام**، ط1، دار القلم للنشر والتوزيع، دبي، الإمارات العربية المتحدة

خير ا ، سيد محمد (1978) **سلوك الإنسان- أسسه النظرية والتجريبية**، ط2، الأنجلو المصرية، القاهرة.

الدحداح،أنطوان.(2002). **معجم قواعد اللغة العربية في جداول ولوحات**. بيروت : مكتبة لبنان ناشرون.

الدردور، عامر محمد أحمد. (2001). **أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الذيابات، محمد حسين (2001). **أثر طريقة التعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة الإبداعية عند طلبة عند طلبة الصف العاشر الأساسي**. رسالة ماجستير – قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة اليرموك، الأردن .

رمضان الشيخ، **الاستراتيجيات العملية لتعلم الإبداع والابتكار**، بوك سيتي للنشر والتوزيع،2009، ص 109.

رواشدة، ابراهيم والقضاة، باسل (2003) أثر طريقة التعليم التعاوني في العلوم في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، **دراسات العلوم التربوية** المجلد الثالث، العدد الثاني ص ص 353-367.

ريان، محمد.(2006). **استراتيجيات التدريس لتنمية التفكير**.الكويت: مكتبة الفلاح.

الزعبي، طلال والتوتنجي، رندة.(2009).أثر الخرائط المفاهيمية في تدريس القواعد والتطبيقات اللغوية في التحصيل ومستوى البنية المفاهيمية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في مدارس النمو التربوي في الأردن.**مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي**، 1(1):11-160.

زيتون، حسن حسين، وزيتون، كمال عبد المجيد .(2003)."**التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية** ". ط1، القاهرة : عالم الكتب.

زيتون، عايش. (2007). **النظرية البنائية واستراتيجيات تجريس العلوم**.عمان: دار

زين العابدين، درويش(2000) **نحو نموذج إجرائي لتنمية الإبداع "تصور مقترح"**، ورقة بحثية مقدمة لندوة دور المدرسة والأسرة والمجتمع في تنمية الابتكار، كلية التربية، جامعة قطر.

سالم، محمد (1998). فاعلية التعلم التعاوني في اكتساب طلبة المرحلة الثانوية مهارات التذوق الأدبي، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد 55، 11 – 37.

السحماوي، ابتسام محمد حسن(1998) أساليب تربية الإبداع لتلاميذ التعليم الابتدائي في مصر، **مجلة العلوم التربوية**.

سعادة, جودت أحمد.(2006). **تدريس مهارات التفكير(مع مئات الأمثلة التطبيقية)**. الأردن, عمان: دار الشروق للطباعة والنشر.

سعيدان،أحمد.(1990).اللغة العربية والمنهجية المعاصرة.**مجلة أبحاث اليرموك** عمادة الدراسات العليا جامعة اليرموك.8.30-12.

سلامة أبو العزو، وسالم الخريسات، عبد الكريم صوافطة، ويوسف قطيط.(2009). **طرائق التدريس العامة : معالجة تطبيقية معاصرة** عمان : دار الثقافة للنشر.

سليمان، سناء. (2005).**التعلم التعاوني - اسسه- استراتيجياته- تطبيقاته**. القاهرة : دار الفكر العربي.

سويدان، السيد.(2010). **خرائط المفاهيم**. الرياض: منشورات إدارة التطوير التربوي.

السيد، محمود احمد(1986). **تعليم اللغة العربية بين الواقع والطموح**.دمشق :دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر.

شبر، خليل إبراهيم. (1995). " أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس مادة العلوم على التحصيل الدراسي لطلبة الصف الأول الإعدادي ". **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس ع (19)، ج (3)، ص ص: 183-207

الشخيبي، على السيد. (1991): **المدرسة التعاونية كإستراتيجية لتجديد نظامنا التعليمي دراسة تحليلية**. المؤتمر العلمي السادس - " التعليم الثانوي الحاضر والمستقبل " الجزء الأول، جامعة عين شمس، ص ص: 147 170

الشربيني،كريا وصادق، يسريه.(2002).**أطفال عند القمة... الموهبـة والتفـوق العقلي والإبداع**، الطبعة الأولى، القاهرة، دار الفكر العري

شطناوي، بهيسة علي. (2001) **أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس النصوص الأدبية في التفكير الناقد لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في لواء الرمثا**، رسالة ماجستير غير منشوره، جامعة اليرموك.

شكور، جليل وديع. (1994) **كيف تجعلين ابنك مجتهداً أو مبدعاً**، سلسلة المعرفة، ط1، عالم الكتب، بيروت.

الشملتي، عمر عبد القادر.(2004). **أثر التدريس وفق نموذج دورة التعلم والخرائط المفاهيمية في اكتساب طلبة المرحلة الأساسية العليا للمفاهيم الفقهية**، أطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

الشنطي، راشد، 1983، **دلالات صدق وثبات اختبار تورانس للتفكير الإبداعي صورة معدلة للبيئة الأردنية الاختبار اللفظي(أ) والاختبار الشكلي (أ)**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

صابر، ملكة حسين. (1999) " أثر التعلم التعاوني الجمعي في اكتساب طالبات السنة الثانية ثانوي / أدبي لبعض مفاهيم مادة علم النفس واتجاهاتهن نحو إستراتيجية التعلم التعاوني ". **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، ع (60)، ص ص 171 221.

الصبوة، محمد نجيب. (2009) **التفكير وحل المشكلات**، ط5، مكتبة النهضة المصرية : القاهرة.

صيداوي، أحمد (1992). **التعلم التعاوني**. المؤتمر التربوي السنوي الثامن، 18 – 20 مايو 1992، وزارة التربية والتعليم – دولة البحرين.

الطنطاوى، عفت مصطفى. (2002) **أساليب التعليم والتعلم** , أستاذ المناهج وطرق التدريس , مكتبه الانجلو المصرية.

العارف حسن. (2000). أثر استخدام التعلم التعاوني في التدريس على تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي المتأخرين دراسياً في مادة العلوم. **مجلة الثقافة التربوية** 9 (44): 41-52،

العازمي،عائشساير. (2002). **أثر طريقة التعلم التعاوني في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية**.رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان الأردن.

عبد الرازق، محمد السيد. (1994) **تنمية الإبداع لدى الأبناء**، سلسلة سفير التربوية (16)، وحدة ثقافة الطفل بشركة سفير، القاهرة.

عبد السلام، عبد السلام مصطفى. (2000): "تطوير تدريس الفيزياء لطلاب المرحلة الثانوية". **مجلة التربية العلمية**، مج (3)، ع (2)، ص ص 81 178.

عبد السلام،عبد السلام.(2001).**الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم**، دار الفكر العربي، القاهرة.

عبد الغفار عبد السلام. (1977) **التفوق العقلي والابتكار**، دار النهضة العربية، القاهرة، 1977.

عبدالرحمن، محمد حسن. (1996). أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة كلية التربية**، جامعة الزقازيق.

عبدنور، كاظم. (2005) **دراسات وبحوث في علم النفس وتربية التفكير والإبداع**، ديبونو للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

عبيد، وليم، وعفانة، عزو. (2003) **التفكير والمنهاج المدرسي**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، عمان.

العتوم، عدنان؛ الجراح، عبد الناصر؛ بشارة، موفـق. (2007). **تعلـيم التفكيـر النظرية والتطبيق**، الأردن، دار المسير للنشر والتوزيع.

عثمان، سيد أحمد. (2000) **التفكير "دراسات نفسية"**، ط2، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

عدس، محمد عبد الرحيم. (1996) **المدرسة وتعليم التفكير**، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان

عصر، حسني عبد الباري. (1999): **مدخل تعليم التفكير وإثراؤه في المنهج المدرسي**، الإسكندرية المكتب العربي الحديث.

عطية، سميرة عريان. (1995) **برنامج مقترح لتنمية التفكير الإبداعي في تدريس الفلسفة لدى الطلاب المعلمين**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

أبو عطية، عصام فهد .(1999) **أثر التعلم بنظام المجموعات التعاونية وحجم المجموعة على تحصيل طلاب الصف الخامس الأساسي في الرياضيات في محافظة جنين**. رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية.

عفاف عويس. (1993). **الطفل المبدع: دراسة تجريبية باستخدام الدراما الإبداعية**. القاهرة: مكتبة الزهراء.

عفت مصطفى الطناوى. (2002) : **أساليب التعليم والتعلم وتطبيقاتها فى البحوث التربوية**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

العون، إسماعيل سعود سينان والحمدون والخزاعلة، منصور نزال، محمد سلمان فياض. (2012). أثر الخرائط المفاهيمية في تنمية بعض المهارات الإبداعية لدى طلبة كلية التربية في جامعة آل البيت. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، المجلد العاشر، العدد الرابع.

عيد، إبراهيم. (2000) **فلسفة الإبداع عند مراد وهبة**، في منفستو الإبداع في التعليم، (المحرران). مراد وهبة، منى أبو سنة، دار قباء، القاهرة.

العيسوي، عبد الرحمن محمد. (1991) علم نفس الشخصية، بسيكولوجية الإبداع، **مجلة الثقافة النفسية**، ع7، مج2، مركز الدراسات النفسية- الجسدية، طرابلس- لبنان.

عيسى، حسن أحمد. (1994) **سيكولوجية الإبداع بين النظرية والتطبيق**، مكتبة الإسراء، طنطا.

الغضبان سلام. (2005). **أثر تدريس المفاهيم البلاغية باستخدام أنموذج هيلدا تابا في التحصيل والاستبقاء لدى طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية**.رسالة ماجستير غير منشورة جامعة البصرة.

فؤاد أبو حطب. (1992) **القدرات العقلية**، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة.

الفاخوري، جميل.(1992): **أثر التعليم التعاوني في التحصيل في العلوم ومفهوم الذات لدى طلاب الصف التاسع.** رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

القذافي رمضان محمد. (2000) **رعاية الموهوبين والمبدعين**، ط2، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.

القصيرين ، بسما ارشيد. (1995) . " **أثر استخدام كل من التعلم التعاوني والتعليم الشخصي في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي للمفاهيم التاريخية** ". رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، إربد .

قطامي، يوسف. (2009). **تفكير الأطفال، تطور وطرق تعليمـه**، عمـان، (ط1)، الأهلية للنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف؛ الروسان، محمد. (2005). **الخرائط المفاهيمية أسسها النظرية تطبيقات على دروس القواعد العربية.** عمان: دار الفكر.

كامل، أمال ربيع. (1999). **فعالية استراتيجية Jigsaw القائمة على التعليم التعاوني في اكتساب الطلاب المعلمين شعبتي الفيزياء بعض المفاهيم البيولوجية المتطلبة لتدريس العلوم.** المؤتمر العلمي الثالث، مناهج العلوم للقرن الحادي والعشرين-رؤية مستقبلية، المجلد الثاني، الجمعية المصرية للتربية العلمية، أبو سلطان، (25 28) يوليو، 543 577.

كوجك، كوثر حسين. (1997). **اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس**، (ط 2) القاهرة: عالم الكتب

لافي، سعيد. (2005). **التكامل بين التقنية واللغة**، ط1،دار النهضة المصرية.

لبن، علي أحمد. (1996). **مرشد المعلمة برياض الأطفال**، سفير للنشر والتوزيع، القاهرة

المانع، عزيزة. (1996). تنمية قدرات التفكير عند التلاميذ اقتراح تطبيق برنامج كورت للتفكير، **رسالة الخليج العربي**، ع59، السنة السابعة عشر.

المبيضين، لانا محمد. (2011). **التفكير خارج الـصندوق**، دار ديبونـو للطباعـة والنشر والتوزيع – عمان

المجبر، محمد أحمد. (2000). **مستوى مهارات التفكير العلمي لدى طلبة الصف الثامن وعلاقتها باستطلاعهم وميولهم العلمي**، رسالة ماجستير غير منشوره الجامعة الأردنية .

مصطفى نمر مصطفى. (2011). **إستراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته**، دار الفكر للنشر. الأردن، عمان.

مصطفى، حسام صدقي نجيب. (2009). **أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تطوير الإبداع في الرياضيات لطلبة الصف السابع الأساسي في تربية قباطية**، رسالة ماجستير غير منشوره، جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.

المعجم الوجيز. (2000). **مجمع اللغة العربية**، وزارة التربية والتعليم، جمهورية مصر العربية.

معوض، خليل ميخائيل. (1994). **القدرات العقلية**، ط2، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية.

أبو مغلي،سميح (1997).**الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية**.عمان:دار الفكر.

المليجي، حلمي. (1984). **علم النفس المعاصر**، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

منسي، محمود عبد الحليم. (1994). **علم النفس التربوي للمعلمين**، ط1، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

النبهان، موسى. (2004). **أساسيات القياس في العلوم السلوكية**، دار الشرق، عمان

نبيل عبد الهادي و عبد العزيز أبو حشيش، وآخرون. (2005)،"**مهارات في اللغة والتفكير** "، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

النجدي، أحمد، وعبد الهادي، منى. (2003)." **تدريس العلوم في العالم المعاصر: طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في العلوم** ". ط1، القاهرة : دار الفكر العربي.

نوفاك، جوزف ؛وجووين، بوب.(1995). **تعلم كيف نتعلم** (ترجمة :إبراهيم محمد الشافعي، أحمد عصام الصفدي)، الرياض، المملكة العربية السعودية،جامعة الملك سعود.

الهاشمي، علي مرتضي. (1996). **تجربة في تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس العلوم. المعلومات التربوية**، مركز المعلومات والتوثيق بقسم التوثيق التربوي، وزارة التربية والتعليم بدولة البحرين، العدد 4، 11 – 18.

هدسن. (1987) **علم اللغة الاجتماعي**: ترجمة: د.محمود عبد الغني عياد،دار الشؤون الثقافية، بغداد.

الهرمزي، جانيت نيسان. (1995)، **أثر استخدام التعلم التعاوني في تغيير مفاهيم الطلبة للصف السادس الابتدائي للمفهوم البايولوجي (اجهزة الجسم)**، جامعة اليرموك. رسالة ماجستير غير منشورة.

اليتيم، شريف. (2006). **أثر التكامل بين استراتيجيتي التدريس البنائيتين: دورة التعلم والخارطة المفاهيمية في فهم الطلبة للمفاهيم العلمية واتجاهاتهم نحو العلم وإدراكاتهم للبيئة التعليمية الصفية،**أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية

اليحيى، عبد ا سعد، ومحمد، محمد سالم. (2000)."أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب تلاميذ الصف السادس بعض مهارات التجويد في القرآن الكريم ". **مجلة القراءة والمعرفة**، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع (1)،ص ص:215-265.

ب- المراجع الأجنبية

Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J. & Snapp, M. (1978). **The jigsaw classroom**. Beverly Hills, CA: Sage.

Berk, L. (2000). **Child Development, Illinois State University**, A Pearson Education Company, 5thed, U.S.A.

Bolte. Linda (1999): Using concept maps and interpretive essays for assessment in Mathematics. **School Science & Mathematics**. (99). (1). p 19-3.

Chen,Y & Cheng, K.(2009).Integrating-supported cooperative learning and creative problem solving A single teaching strategy**. Social Behavior and personality**, 37(9)- 1283-1296.

Cohen, E. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. **Review of Educational Research**, 64, 1, 1– 35.

Coleman, J.S. (1961). **The Adolescent Society**. New York: Free Press of Glencoe.

De Bono, E. (2003). **Teaching thinking**, European Service, Ltd, England.

Elias, A. & Edward, E.(1994)**Elias Modern Dictionary-English/Arabic**, Elias Modern Publishing House, Cairo, Egypt. 1994.

Foster.W(1981).**Creativity and the group problem soliving**. Dissertation Abstracts nits international , 42(7),p3093-A.- Frances , O,tueland. S.;Ruth , Bullard. K.(1993): Developing Higher Order Thinking in the Content Area , Critical Soft – ware, U.S.A& Thinking press.

Gardner, H.(1993) **Creating Minds**. New York: Basic Books.

Goodlad,J(1984).Aplace Called School.NewYork:Mcgraw-Hil. Hargreaves, D.J. (1984). **Six Roles in Divergent Thinking**. British Journal of Educational Psychology, 74,P.25-35.

Gray,R(2006): **Improving Critical Reading and Criitical Thinking S;ills: What is Effective pedagogy in a College Learning Enviroment**. Estrella Mountain Community College USA.

Guilford, J.(1975) Implications Of Research On Creativity. In: Ch. Banks, & P. Proodhurst, (Eds.), **Studies In Psychology, Presented To Cyril Burt**, London: University Of London Press.

Joane, P.(1995) **Creative Expression And Play In The Early Childhood Curriculum**, New York.

Johnson, D, & Johnson, R. (1995). Learning together alone: overview and meta- analysis. Asia **Pacific Journal of Education**, 22 (1): 95-105.

Johnson, D. & Johnson, R. (2002). **Cooperation and competition: Theory and research. Edina**: Interaction Book Co.

Jones, L. (2002). Cooperative learning on Acadmic Achievement in Elementaty African American Males. **Journal of Instructional psychology**. 31 (4): 280-283.

Kerka, S. : (1990). Job- Related Basic Skills. **Eric Digest No. 94 Eric Clearing House On Adult Career And Vocational Education Columbus OH. (ED 318912)**.

Lad, K. (2012). **Creative thinking activities and exercises**. Buzzle. Retrieved from http://www.buzzle.com/articles/ creative-thinking-activities-and-exercises.html

Maan, E. (2006). Creativity: The essence of mathematics. **Journal for the Education of the Gifted**, 30, 230 – 236

Madden, Nancy A., Robert J. Stevens, and Robert E. Slavin, (1986) **A Comprehensive Cooperative Learning Approach to Elementary Reading and Writing: Effects on Student Achievement** (Report No. 2), Center for Research on Elementary & Middle Schools, Baltimore, Md.: The Johns Hopkins University.

Madden, Nancy, Slavin, Robert, & Stevens, Robert. (1986): Cooperative Learning for the 3 R's"**. Educational leadership**, 47 (4) , p p : 22-28.

Manning, N. & lucking, R. (1991). The what, why, and how cooperative learning. **The Social Studies**, 82, 3, 120.

Michalko, M. (2012). **Creative thinking exercises. Creative Thinking. net**. Retrieved from http:// creativethinking. net/WP04_Exercises.htm

Moi, W.& Line ,O.(2007). **Introducing mind map in comprehension. Educational Research Association (Singapore). Redesigning Pedagogy International Conferences Culture** , Knowledge and Understanding , 28-30 May. Available on: http:// con ference. Nie. Edu.sg/2007 / paper/ papers/LAN469.pdf adresinden 18.1.2013 tarihinde edinilmistir.

Novak, J. and Gowin, D. B. (1995). **Learning how to Learn (Arabic)**. Riyadh, King Saud University Press.

Roth, W.M and Roychoudhary, A.(1993). Using Vee Concept Maps in Collaborative Seeting. Elementary Education Majors Concept Mapping in Physical Science Courses, **School Science and Mathematics**. 93(5):237-244.

Sapp,T.L.(1991).**An investigation of thnicity gender , and anxiety on the creative thinking abilities of anglo and mexico American college students under conditions at cooperation and competition** Disserations Abstract.

Shaaban, K. (2006). An Initial study of the effects of cooperative Iearning on rwading comprehension vocabulary acquisition and motivation on read, **Reading Psychology**, 27:377-403.

Sharan, Y. & Sharan, S. (1989-1990). " **Group Investigation Expands Cooperative Learning** ". Educational Leadership, 47(4), pp: 17-21.

Slavin, Robert & Karweit, Nancy, (1981): " Cognitive and Affective Outcomes of an Intensive Student Team Learning Experience " **The Journal of Experimental Education,** 50 (1), p p: 29 – 35.

Slavin, Robert, Madden, Nancy & Stevens, Robert. (1989/1990): "Cooperative Learning for the 3 R's". **Educational leadership**, 47 (4), p p: 22-28.

Slavin, Robert. E (1980). " Cooperative Learning". **Review of Educational Research**, 50 (2), pp: 315 – 342.

Starko, A.(1995) **Creativity In The Classroom**, Schools Of Curious Delight, Eastern Michigan State University, Longman, Publishers, U.S.A.

Starr. M. L and Krajcik, J. S (1990) "Concept Maps as A Heuristic for Science Curriculum Development: Toward Improvement in Process and Product" **Journal of Research in Science Teaching**, Vol. 27, No. 10, P p 987 – 1000.

Torrance, P.(1963)**Creativity, (What Research Says To The Teacher),** A Series Isued By National Education Association Of The United States.

Waiming C. Shekkam T. Hector W , (2008). Teaching Creative Writing Skills to Primary School Children in Hong Kong. **Views and Practices of Languge Teachers**. 37(2),201-234.

Willingham, D. T. (2007). Critical Thinking: Why Is It so Hard to Teach? **American Educator**, 31(2), 8–19.

ملحق (أ)

الاختبار بصورته الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

اختبارات التفكير الإبداعي صورة الألفاظ (أ)

الصف :...

تعليمات الاختبارات :

الاختبارات التي بين يديك هي اختبارات التفكير الإبداعي صورة الألفاظ (أ) والتي قامت الباحثة ببنائها بالرجوع إلى مقياس (خيرالله، 1978) المقنن ليناسب البيئة الأردنية، وستعطيكِ الفرصة لكي تستخدمي خيالكِ في أن تفكري أفكاراً وتضعيها في جمل، ليست هناك إجابات صحيحة أو خاطئة، وإنما تهدف الاختبارات إلى رؤية كم عدد الأفكار التي يمكن أن تأتين بها، وفي اعتقادي أنكِ ستجدين هذا العمل ممتعاً، فحاولي أن تفكري في أفكار مثيرة للاهتمام، وغير مألوفة، أفكاراً تعتقدين أن أحداً لم يفكر بها من قبل.

وعليكِ أن تقومي بسبعة نشاطات مختلفة، ولكن لكل نشاط وقته المحدد، لذلك حاولي أن تستخدمي وقتك استخداما جيدا. للعمل وبأسرع ما تستطيعين و دون تعجُّل، وإذا لم يعد عندكِ أفكار قبل أن ينتهي الوقت، انتظري حتى تُعطى لكِ التعليمات قبل أن تبدأي بالنشاطات التالية وهكذا.

وإذا كانت لديكِ أية أسئلة بعد البدء لا تتحدثي بصوت عالٍ، ارفعي إصبعك وستجديني بجانبك لأحاول الإجابة عن سؤالك.

أرجو للجميع التألق والإبداع

الباحثة : غادة حمد موسى البيايضة

هاتف : 0796860843

الجزء الأول:الطلاقة اللفظية والفكرية.

(أ) أذكري أكبر عدد ممكن من الجمل تحتوي كلمة (الآن). الإجابة في خمس دقائق...

....

....

....

....

....

....

(ب) أكتبي اكبر عدد ممكن من الكلمات تصفي بها السائق، الإجابة في خمس دقائق.

....

....

....

....

....

....

....

(ج) أعط أكبر عدد ممكن من العناوين المناسبة لموضوع القصة.
(الإجابة في خمس دقائق)

....

....

....

....

الجزء الثاني:مهارة المرونة الابداعية.

(أ) أتمنى أن أكون حافلة (وضحي لماذا؟ ثم تصرفي كأنك المركبة) الإجابة في خمس دقائق.

....

....

....

....

....

....

(ب) اكتبي مقالة قصيرة لا تحتوي على أيّ حرف(دال) الإجابة في خمس دقائق.

....
....
....
....
....
....
....
....

الجزء الثالث:مهارة الأصالة الابداعية.

(أ).قومي بتأليف قصة وضعي لها عنوان الإجابة في خمس دقائق.

....
....
....
....
....
....
....
....
....
....

(ب) اكتبي حواراً بين سائق وسيارة الإجابة في خمس دقائق.

-

—
-

—
-

ملحق (ب)

قائمة المحكمين

ملحق (ب)

قائمة المحكمين

اسم المحكم	التخصص	مكان العمل
الأستاذ الدكتور زيد بشايرة	مناهج أساليب علوم	جامعة مؤتة / كلية التربوية
الأستاذ الدكتور مهند خازر	مناهج أساليب عامة/ تربية إسلامية	جامعة مؤتة / كلية التربوية
الأستاذ الدكتور علي العليمات	مناهج أساليب عامة	جامعة مؤتة / كلية التربوية
الدكتورة خضراء الجعافرة	مناهج أساليب لغة عربية	جامعة مؤتة / كلية التربوية
الدكتور ماجد الصعوب	مناهج أساليب عامة	جامعة مؤتة / كلية التربوية
الدكتور صبري الطراونة	مناهج قياس وتقويم	جامعة مؤتة / كلية التربوية
الدكتور عمر الهويمل	مناهج أساليب عربي	جامعة مؤتة / كلية التربوية
الدكتور هشام الضمور	مناهج أساليب عامة/ تربية رياضية	جامعة البلقاء التطبيقية
الدكتور محمد الملاحمة	مشرف لغة عربية	مديرية التربية والتعليم /قصبة الكرك
المعلم وسام حسن داود	أدب لغة عربية	وزارة الأوقاف / العراق
المعلم خليل البشابشة	أدب لغة عربية	مدرسة الملك عبد ا الثاني للتميز
المعلمة ليزا أبو ذياب	اجتماعيات	مدرسة الملك عبد ا الثاني للتميز

ملحق (ج)

(الاختبار بصورته النهائية)

بسم الله الرحمن الرحيم

اختبارات التفكير الإبداعي صورة الألفاظ (أ)

الصف :...

تعليمات الاختبارات :

الاختبارات التي بين يديك هي اختبارات التفكير الإبداعي، صورة الألفاظ (أ) والتي قامت الباحثة ببنائها بالرجوع إلى مقياس (خير الله) المقنن ليناسب البيئة الأردنية، وستعطيكِ الفرصة لكي تستخدمي خيالكِ في أن تفكري أفكاراً وتضعيها في جمل، ليست هناك إجابات صحيحة أو خاطئة، وإنما تهدف الاختبارات إلى رؤية كم عدد الأفكار التي يمكن أن تأتين بها، وفي اعتقادي أنكِ ستجدين هذا العمل ممتعاً، فحاولي أن تفكري في أفكار مثيرة للاهتمام، وغير مألوفة، أفكاراً تعتقدين أن أحداً لم يفكر بها من قبل

وعليكِ أن تقومي بسبعة نشاطات مختلفة، ولكن لكل نشاط وقته المحدد، لذلك حاولي أن تستخدمي وقتك استخداما جيدا. للعمل وبأسرع ما تستطيعين و دون تعجٌّل، وإذا لم يعد عندكِ أفكار قبل أن ينتهي الوقت، انتظري حتى تُعطى لكِ التعليمات قبل أن تبدأي بالنشاطات التالية وهكذا.

وإذا كانت لديكِ أية أسئلة بعد البدء لا تتحدثي بصوت عالٍ، ارفعي إصبعك وستجديني بجانبك لأحاول الإجابة عن سؤالك.

أرجو للجميع التألق والإبداع

الباحثة : غادة حمد موسى البيايضة

هاتف : 0796860843

الجزء الأول:الطلاقة اللفظية والفكرية.

(أ) أذكري أكبر عدد ممكن من الجمل تحتوي كلمة (لئن). الإجابة في خمس دقائق...

....
....
....
....
....
....
....
....

(ب) أكتبي اكبر عدد ممكن من الكلمات تصفي بها القيادة، الإجابة في خمس دقائق.

....
....
....
....
....
....
....

(ج) أعط أكبر عدد ممكن من العناوين المناسبة لموضوع القصة.

(الإجابة في خمس دقائق)

....
....
....
....

الجزء الثاني:مهارة المرونة الابداعية.

(أ) أتمنى أن أكون مركبةً (وضحي لماذا؟ ثم تصرفي كأنك المركبة) الإجابة في خمس دقائق.

....
....
....
....
....

(ب) اكتبي مقالة قصيرة لا تحتوي على أيّ حرف دال. الاجابة في خمس دقائق.

....
....
....
....
....
....
....
....

<u>الجزء الثالث:مهارة الأصالة الابداعية.</u>

(أ).قومي بتأليف قصة وضعي لها عنوان الإجابة في خمس دقائق.

....
....
....
....
....
....
....
....
....
....

(ب) اكتبي حواراً بين سائق وسيارة الإجابة في خمس دقائق.

-

–
-

–
-

–
-

–

ملحق (د)

دليل إجراءات تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني

ملحق (د)

دليل إجراءات تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني

اختي المعلمة :

تم اختيار المادة التعليمية من كتاب اللغة العربية المقرر للطالبات في الصف السابع الأساسي 2014م

اطلعت الباحثة على المحتوى، وإعادة صياغته على النحو الآتي :

أ- أنشطة ومشكلات تناسب تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني،روعي فيها تكامل المهارات (القراءة، القواعد، المحادثة، والاستماع).

ب- تدريبات وأنشطة من إعداد الباحثة تغطي الأهداف المنوي تحقيقها من ناحية،ولتدريب الطالبات على خبرات ومواقف عملية حقيقية من ناحية أخرى..

أهداف دليل المعلم.

1. تعريف المعلمين بإستراتيجية التعلم التعاوني وكيفية استخدامها في تدريس الوحدة الدراسية.
2. تعريف المعلمين بآليات تنظيم الطلبة في جلسات التعلم التعاوني.
3. تبصير معلمي اللغة العربية بالنشاطات اللغوية والتفكيرية التي تستخدم في إشراك الطلبه في موقف التعلم التعاوني لتنمية مهارات التفكير الإبداعي في مبحث اللغة العربية بالمستويين التفسيري والإبداعي.

التعريف بالدليل.

تم إعداد هذا الدليل الذي بين يديك، لاستخدامه عند تدريس اللغة العربية للصف السابع الأساسي.

الهدف من التدريس بهذه الإستراتيجية، إثارة دافعية الطلبة ومساعدتهم على التعلم وإلى إثراء معارف المعلمة بالمحتوى؛ بقصد إرشادها من خلال استخدام استراتيجيات متنوعة، وكذلك تعويد الطالبات على التفكير وتقديم المادة العلمية لهن بصورة شيقة تؤدي إلى مستوى تعليمي أفضل.

لذى يرجى منكم أخي المعلّم/أختي المعلّمة الالتزام بالخطوات الآتية لتنفيذ الموقف التعليمي حيث يمكن للمعلمة تطويرها أو تغييرها بما يتلاءم وظروف الطالبات وإمكانات المدرسة مع مراعاة توظيف تكنولوجيا المعلومات عند الحاجة:

1. قراءة المادة التعليمية وفق إستراتيجية التعلم التعاوني.
2. الالتزام بالتنظيم الزمني المتوقع لكل خطوة من خطوات الدرس الإجرائية.
3. تهيئة البيئة الصفية (إنارة كافية، تهوية ونظافة.......).
4. تهيئة الأدوات والمواد اللازمة لتنفيذ الدرس.
5. تقديم التغذية الراجعة المناسبة في كل خطوة من خطوات التطبيق.
6. إعداد الواجبات البيتية مسبقا، قبل تقديم الدرس ليتسنى للمعلمة تقديمها نهاية كل حصة دراسية.

مفهوم التعلم التعاوني:

أسلوب يعتمد على تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة, تتكون كلّ منها من (2-7) تلاميذ من مختلفي القدرات والاستعدادات, يعملون معاً على تحقيق هدف مشترك, ويعتمد بعضهم على بعض, ثم يتم تبادل الخبرة بين المجموعات, ويكون دور المعلّم التوجيه والإرشاد, وتنظيم الموقف التعليمي. كما أنه يتيح للطلاب فرص المشاركة والتعلم مع بعضهم البعض في مجموعات صغيرة عن طريق الحوار والتفاعل مع بعضهم البعض. وهو أسلوب تدريسي قيم وفعال، لما له من فائدة للطلاب سواء من الناحية الأكاديمية أم الاجتماعية أو النفسية، فهو يعمل على تحسين أداء الطلاب في التحصيل الدراسي، وتنمية الاتجاه الإيجابي نحو التعلم، وتطوير المهارات الاجتماعية، وتنمية القدرة على حل المشكلات، وتحسين المهارات اللغوية لاسيما مهارة الفهم القرائي(الهاشمي، 1996).

أهداف التدريس بطريقة التعلم التعاوني :

يمكن حصر أهداف التدريس في الآتية :

1. تفعيل دور المتعلم في المواقف التعليمية.

2. تحفيز المتعلمين على توليد الأفكار الإبداعية حول موضوع معين، من خلال البحث عن إجابات صحيحة أو ممكنة للقضايا التي تعرض عليهم.
3. المساعدة فى رفع مستوى التحصيل الدراسى لجميع الطلاب.
4. بث روح التعاون فى التلاميذ و تشجيعهم على مساعدة كل منهم للآخر.
5. المساعدة في نمو اتجاهات إيجابية نحو التعليم والتعلم بين المعلمين والتلاميذ
6. يسهم في حل في حل كثير من المشكلات المعرفية والاجتماعية والتأخر الدراسي بين الطلاب.
7. نشر قيم الحب والتعاون والمسؤولية بينهم.والبناء عليها.
8. اعتياد الطلبة على الاستفادة من أفكار الآخرين، من خلال تطويرها.

مبادئ وأسس التعلم التعاوني :

يقوم التعلم التعاوني باستراتيجياته المختلفة على مجموعة من الأسس والمبادئ التي يجب توفرها، حتى يتحقق التعلم بشكل أفضل، وهذه الأسس يمكن إيجازها فيما يلي: حسن زيتون، ومنى (2003) جونسون وآخرون (1995).

1- **الاعتماد الإيجابي المتبادل**

والاعتماد الإيجابي المتبادل يعني إدراك كل عضو من أعضاء المجموعة للارتباط الوثيق بينهم، وأن نجاح أي منهم لا يتحقق إلا بنجاح الآخرين؛ إذ لابد وأن يتم العمل في صورة تحقق النفع للمجموعة كلها، وهذا من شأنه العمل على تآزر الجهود داخل المجموعة لتحقيق الأهداف، ويتحقق الاعتماد الإيجابي المتبادل من خلال مجموعة من الإجراءات هي المشاركة بالهدف، والمهمة، وأسلوب التعزيز، وفي المصادر والأدوار داخل كل مجموعة.

ويقصد بالمشاركة بالهدف اشتراك المجموعة في مهمة واحدة أو إنجاز عمل واحد ككتابة تقرير أو مقال، أو جمع معلومات حول ظاهرة من الظواهر، ويقصد بالمشاركة في التعزيز أن يحصل كل أفراد المجموعة على مكافأة مادية أو معنوية ويقصد بالمشاركة في المصادر حصول أفراد المجموعة على عدد من المصادر التي توفر المعلومات الضرورية للتعلم، والمشاركة في الدور يعني تبادل أفراد المجموعة

لأدوارهم التي يقومون بها حتى يتحقق التعلم ومن الأدوار دور المشجع، والقائد، والملاحظ، والمسجل.

وتعني المشاركة في المهمة اشتراك جميع أفراد المجموعة في مهمة واحدة مهما جزئت، بحيث يحدث في النهاية تكامل لهذه المهمة.

2- المحاسبة الفردية Individual Accountability

وهذا المبدأ يعني أن تتم محاسبة الأفراد داخل المجموعات بصورة فردية، فالاختبارات لا يسمح فيها بالتعاون وهذا شأنه أن يحقق عدم التكاسل من قبل بعض الأفراد اعتمادا على ما يقوم به زملاؤه، فإدراك الفرد بأن جهده الفردي يساعده على تحقيق هدفه وهدف مجموعته يدفعه إلى النشاط والعمل بشكل أفضل.

3- التفاعل المباشر بين الطلاب Face to Face Interaction

وهو مبدأ يعمل على اشتراك أفراد المجموعة في العمل بشكل يضمن المساعدة والتشجيع لكل أفراد المجموعة، و يعمل على توفير الأنماط والتأثيرات الاجتماعية للتفاعل مما يزيد من الدافعية للتعلم.

4- المهارات الشخصية Interpersonal Skills

ويعني هذا المبدأ توظيف المهارات الخاصة أو الشخصية داخل المجموعة مهما كانت صغيرة، ومن المهارات الشخصية التي ينبغي امتلاكها القيادة، واتخاذ القرار، وبناء الثقة والاتصال وإدارة الصراع والنزاع.

5- تشغيل الجماعة Group Processing

وهذا المبدأ يقوم على تحليل أعمال أعضاء الفريق لتحديد درجة استخدام أعضاء المجموعة للمهارات الاجتماعية اللازمة لتوثيق العلاقة الطبيعية بينهم، مما يسهل مهارات التواصل وعلاقات العمل السليمة التي تحقق الأهداف المنشودة.

إجراءات تنفيذ إستراتيجية التعلم التعاوني :

- مناقشة الطلاّب / الطالبات في الجلسة الأولى للحصة بفوائد التعلّم التعاوني.
- وضع إرشادات وتوجيهات للمهارات التي تشجع على التعلّم التعـاوني(يمكـن أن تكون على شكل ملصقات أو شعارات).
- تشكيل المجموعات وتنظيم المقاعد.

- اتّصال المنسق/ ّقة بالمعلّم/ مة لأخذ صحف الأعمال والتدريبات لتوزيعها علـى زملائه زميلاتها.
- قيام قائد/ ة المجموعة بتوزيع المهمات على الأعضاء/ العضوات مـع مراعـاة الإرشادات الواردة.
- بعد إنجاز صحيفة رقم (1) يقوم المنسق/ قة بإحضار بطاقة التصحيح وإعطائهـا للمصوب / بة لتصحيح الإجابات.
- يعرض الملاحظ / ظة ملاحظاته / تها عن المجموعة.
- يوقّع أعضاء / عضوات المجموعة على إنجازات كلّ عضو / ة.
- إجراء اختبار بعدي للتأكّد من مدى تحقّق الأهداف المنشودة التي خطّط لها.

خطة درس وفق إستراتيجية التعلم التعاوني

الوحدة (الثامنة) عدد الحصص(3)

الصف : السابع زمن الحصة (40) دقيقة

الدرس: قراءة(حين لا ينفع الندم) قصة قصيرة

انتاجات التعلم

يتوقع من الطالبة بعد نهاية الوقف الصّفي أن تكون قادرا على :

1- التعبير عن الصور المطروحة . (نشاط شفوي)
2- قراءة النص قراءة سليمة معبرة . (نشاط شفوي)
3- ذكر كلمات فيها همزة وصل وهمزة قطع . (نشاط شفوي)
4- تعرّف معاني المفردات الجديدة وتوظفها في جمل مفيدة. (نشاط كتابي)
5- تعرّف عناصر القصة . (نشاط كتابي)
6- التمييز بين الرأي والخيال والحقيقة . (نشاط كتابي)
7- استخلاص العبر المستفادة من النص. (شفوي،كتابي)

النتاجات الاجتماعية التعاونية :

1. التحدث بصوت منخفض أثناء العمل .
2. التعاون بين أفراد الجماعة .

الوسائل التعليمية :

الكتاب المدرسي / السبورة / الحاسب / البروجكتور / صحيفة / صور /خلوي / أوراق عمل وأنشطة

طريقة التدريس :

التعلم التعاوني / الدراما

التفكير الناقد / تنمية مهارة كشف المغالطات .

الإجراءات :

1- تقسيم الصف إلى أربع مجموعات في كل مجموعة (5-6) طالبات.
2- أسلوب تحديد المجموعات : غير متجانسة
3- الأدوار: الدور الأول : قائد الدور الثاني : متحدث الدور الثالث : كاتب
الدور الرابع : منسق الدور الخامس : ميقاتي الدور الرابع : مشجع
3- تهيئة تناقش كشف المغالطات .
4- قاعدة معرفية قراءة النص وبيان مواطن همزة القطع وهمزة الوصل .
5- أنشطة مختلفة شفوية وتحريرية .

محكات النجاح :

1- أن تجيب المجموعة عن أوراق العمل جميعها
2- الدرجة النهائية للمجموعة تعتمد على إتقان الأدوار والمهارات الاجتماعية إضافةً إلى الدرجات الأكاديمية لأوراق العمل .
المكافئة : درجة المشاركة لكل المجموعة .

التهيئة

في يوم من الأيام شاهدت طيور تحلق في السماء أعجبني منظرها شعرت بقوة إرادتها وعزيمتها واستمتاعها بالأرض من حولها فأردت اليوم أن تحلقن عزيزاتي كتلك الطيور لكن في سماء من نوع آخر إنها سماء التميز لكن لن يكون ذلك إلا بأخذ درس لمادة القراءة فهيا لنكتشف الإجابة عن عنوان الدرس من خلال هذا النشاط التمهيدي التالي .
أ/ ست طالبات اثنتان منهن يعرضن صورتان لبعض حوادث السير وأربعة طالبات كل طالبة ترتدي بطاقة خلفها كلمة مكونات هذه الكلمات هي الجملة التي تعدُّ إجابة على السؤال التالي :
ماذا سندرس اليوم ؟

موضوع الدرس (حين لا ينفع الندم) :

ج/ الأسئلة :

1. ما الذي أخاف رجاء وأربكها ؟ 2. عمّ تتحدث القصة؟
3. تحدثي عن جو النّص ؟
4 . س/ ماذا تشاهدي في الصور المعروضة أمامك ؟

أطلب من الطالبات التهيؤ للعمل الجماعي وعلى أفراد المجموعة توزيع الأدوار بينهم فيما لا يزيد عن دقيقة التذكير بالمهام التعاونية والأكاديمية المطلوبة .الطلب من القائدة أن تستلم ورقة العمل ونذكرها أن من مهامها تسليم ورقة العمل للمعلمة بعد انجاز المهمة .

الإجراءات:

قراءة الدرس من المعلمة مع المتابعة من الطالبات .
قراءة بعض فقرات الدرس من قبل بعض الطالبات .
تعريف الطالبات بمهارة همز ة القطع وهمزة الوصل .
القراءة التفسيرية : يتم من خلالها مناقشة المفردات والتراكيب ومضامين النص وأفكاره ،وعناصر القصة وجمال التعبير، والعبر المستفادة من النص.
العمل الجماعي (التعاوني): تنفيذ استخراج المفردات والتراكيب ومضامين النص وأفكاره ،وعناصر القصة وجمال التعبير، والعبر المستفادة من النص، من خلال المجموعات غير المتجانسة حيث يتم تعيين مقرر لكل مجموعة، وتعرض كل مجموعة ما أنجزت من نشاط أمام بقية المجموعات لمناقشتها ،
عرض الأنشطة الشفوية والكتابية المرفقة .

التطبيق

- تقييم تقييم عمل المجموعات ، وتقديم التغذية الراجعة .
- الاحتفال بالمجموعة الفائزة .

الملخص السبوري

يستمد من أفواه الطالبات وعلى مراحل الدرس

الإغلاق:

هكذا عزيزاتي الطالبات قرأنا درس (حين لا ينفه الندم) وتعرفنا على همزة القطع وهمزة الوصل وميزنا بينهما) ونفذنا الأنشطة المختلفة أسأل الله لكم التوفيق والسداد.

الواجب المنزلي

قراءة ونسخ الفقرة الأولى من الدرس بدفتر الواجبات

ورقة عمل رقم (1)

الهدف / التفريق بين همزة القطع وهمزة الوصل .

الزمن / 5 دقائق التنفيذ / جماعي

اقرئي الكلمات الآتية وصنفيها حسب ا ـدول ا رفق .

أرعن – انتبهت- أمام – ا ـطمة – أدراجها- اليم

.... ـزة وصل	...... ـزة قطع
....	....

ورقة عمل (2)

نشاط علاجي للصعوبات المتوقعة .

الهدف / أن تركب الطالبة جملة من كلمات معطاة .

الزمن / 5 دقائق التنفيذ / جماعي

مجموعة

....

أمامك مجموعة من الكلمات ، متعاونة مع أفراد مجموعتك ركبي منها جملة ذات معنى .

صوابها- الطريق- عن – أفقدها- و- أخرجها

ورقة عمل رقم (3)

مهارة كشف المغالطات

الهدف / التمييز بين القصة والرواية .

الزمن / 8 دقائق التنفيذ / جماعي

مجموعة

....

خطة درس وفق إستراتيجية التعلم التعاوني

الوحدة (الثامنة) عدد الحصص(2)
الصف : السابع زمن الحصة (40) دقيقة
الدرس: قواعد(أسلوب الحصر)

انتاجات التعلم

يتوقع من الطالبة بعد نهاية الموقف الصّفي أن تكون قادرة على :

1- تبيان مضامين النص . (نشاط شفوي)
2- قراءة النص قراءة سليمة معبرة . (نشاط شفوي)
3- تعرّف مفهوم الحصر. (نشاط كتابي)
4- تعرّف طرق الحصر (ما وإلا ، إنّما). (نشاط كتابي)
5- توظف أسلوب الحصر توظيفا سليما محادثة وكتابة . (شفوي، كتابي)
6- التمييز بين أداة الاستثناء وأسلوب الحصر . (نشاط كتابي)
7- إعراب الجمل المطروحة إعرابا تاما. (شفوي،كتابي)
8- استخلاص القاعدة الخاصة بالدرس. (شفوي،كتابي)

النتاجات الاجتماعية التعاونية :

1. التحدث بصوت منخفض أثناء العمل.
2. التعاون بين أفراد الجماعة .

الوسائل التعليمية :

الكتاب المدرسي / السبورة / الحاسوب / الداتاشو / أوراق عمل وأنشطة /الانترنت

طريقة التدريس :

التعلم التعاوني /الاستقصاء
تنمية مهارة كشف المغالطات .

الإجراءات :

1- تقسيم الصف إلى أربع مجموعات في كل مجموعة (5-6) طالبات.
2- أسلوب تحديد المجموعات : غير متجانسة
3- الأدوار: الدور الأول : قائد الدور الثاني : متحدث الدور الثالث : كاتب
الدور الرابع : منسق الدور الخامس : ميقاتي الدور الرابع : مشجع
4- تهيئة تناقش كشف المغالطات .
5- قاعدة معرفية قراءة النص وبيان مواطن الحصر (ما ، وإلاّ .
6- أنشطة مختلفة شفوية وتحريرية .

محكات النجاح :

1- أن تجيب المجموعة عن أوراق العمل جميعها
2- الدرجة النهائية للمجموعة تعتمد على إتقان الأدوار والمهارات الاجتماعية بالإضافة إلى الدرجات الأكاديمية لأوراق العمل .
المكافئة : درجة المشاركة لكل المجموعة

التهيئة

في يوم من الأيام شاهدت طيوراً تحلق في السماء أعجبني منظرها شعرت بقوة إرادتها وعزيمتها واستمتاعها بالأرض من حولها فأردت اليوم أن تحلقن عزيزاتي كتلك الطيور لكن في سماء من نوع آخر إنها سماء التميز لكن لن يكون ذلك إلا بأخذ درس القواعد فهيا لنكتشف الإجابة عن عنوان الدرس من خلال هذا النشاط التمهيدي التالي .

أ/ تكليف الطالبات من خلال العمل التعاوني بجمع الأوراق المبعثرة التي كتب عليها عنوان الدرس بشكل مبعثر وتركيبها معا مكونة جملة هي عنوان الدرس ، وعرضة على السبورة التي تعتبر إجابة على السؤال التالي :

ماذا سندرس اليوم ؟

موضوع الدرس (أسلوب الحصر) :

ج/ الأسئلة :

1. ما المعلِّمُ إلاّ مرشدٌ ؟ تسأل المعلمة ماذا فهمتي من هذه الجملة ؟

أطلب من الطالبات التهيؤ للعمل الجماعي وعلى أفراد المجموعة توزيع الأدوار بينهم فيما لا يزيد عن دقيقة التذكير بالمهام التعاونية والأكاديمية المطلوبة .الطلب من القائدة أن تستلم ورقة العمل وتذكرها أن من مهامها تسليم ورقة العمل للمعلمة بعد انجاز المهمة .

الإجراءات:

قراءة النص من المعلمة مع المتابعة من الطالبات .

قراءة النص من قبل بعض الطالبات .

القراءة التفسيرية : يتم من خلالها مناقشة المفردات والتراكيب ومضامين النص وأفكاره و تعريف الطالبات بأسلوب الحصر .

تعين المعلمة الطالبات على استقراء الجمل التي تحتها خط في النص من خلال التساؤلات : ما نوع ما في الجملة الأولى ؟ قومي بحذف (ما) و(إلاّ) منها، ماذا تصبح ؟ وازني بينها وبين الجملة في النص ، هل هنالك اختلاف في المعنى ؟ ما المعنى الذي فهمته من كل منهما ؟ ماذا نسمي هذا الأسلوب ؟.

العمل الجماعي (التعاوني): تنفيذ استخراج القاعدة النهائية وأمثلة عليها ، من خلال المجموعات غير المتجانسة حيث يتم تعيين مقرر لكل مجموعة، وتعرض كل مجموعة ما أنجزت من نشاط أمام بقية المجموعات لمناقشتها وتدوينها على السبورة .

عرض الأنشطة الشفوية والكتابية المرفقة .

التطبيق

- تقييم تقييم عمل المجموعات ، وتقديم التغذية الراجعة .
- الاحتفال بالمجموعة الفائزة .

الملخص السبوري

يستمد من أفواه الطالبات وعلى مراحل الدرس

الإغلاق:

هكذا عزيزاتي الطالبات قرأنا درس أسلوب الحصر(ما ، إلاّ،إنّما) وتعرفنا على مواطن كل منها وميزنا بينها وبين أداة الاستثناء ونفذنا الأنشطة المختلفة أسأل الله لكم التوفيق والسداد.

الواجب المنزلي: كتابة ثلاثة أمثلة على أسلوب الحصر وإعرابها

ورقة عمل رقم (1)

الهدف / التفريق في المعنى بين أسلوب الحصر والاستثناء .
الزمن / 5 دقائق التنفيذ / جماعي

- ما الفرق ا ع ب ا ملت الآتية :.

- **ما عرار إلاّ شاعر.**
- **ما شاعر إلاّ عرار.**

مجموعة
....

ورقة عمل (2)
نشاط علاجي للصعوبات المتوقعة .
الهدف / أن تملأ الطالبة الفراغ في الجمل لإفادة معنى الحصر
الزمن / 5 دقائق التنفيذ / جماعي

املئي الفراغ في كل من الجمل الآتية لإفادة معنى الحصر:

- ما قرأ القصة ....فاطمة.
- .... الأعمال بأواخرها. إنّما القراءة ....

ورقة عمل رقم (3)
مهارة كشف المغالطات
الهدف / إعراب ما تحته خط في الجمل بشكل صحيح .
الزمن / 8 دقائق التنفيذ / جماعي

مجموعة
....

-أعر ما ته خط ما يأ :

- إنما ن لمصون
- ما الشعر إلاّ فن أد

خطة درس وفق إستراتيجية التعلم التعاوني

الوحدة (الثامنة) عدد الحصص(2)

الصف : السابع زمن الحصة (40) دقيقة

الدرس: محفوظات(فنٌ وذوق)

انتاجات التعلم

يتوقع من الطالبة بعد نهاية الوقف الصّفي أن تكون قادرةعلى :

1- قراءة النص الشعري قراءة سليمة معبرة . (نشاط شفوي)

2- تمثيل أسلوب الشرط وأسلوب كم الخبرية . (نشاط شفوي)

3- تعرُّف معاني المفردات الجديدة وتوظفها في جمل مفيدة. (نشاط كتابي)

4- تذوّق جمال الصور الفنية الواردة في النص. (نشاط كتابي)

5- استخلاص الأفكار الرئيسة الواردة في النص. (نشاط كتابي)

6- حب روح الانتماء للوطن . (شفوي،كتابي)

النتاجات الاجتماعية التعاونية :

1. التحدث بصوت منخفض أثناء العمل .
2. التعاون بين أفراد الجماعة .

الوسائل التعليمية :

الكتاب المدرسي / السبورة / الحاسوب/ الداتاشو / شريط مسجل / أوراق عمل وأنشطة

طريقة التدريس :

التعلم التعاوني / الدراما

تنمية مهارة كشف المغالطات .

الإجراءات :

1- تقسيم الصف إلى أربع مجموعات في كل مجموعة (5-6) طالبات.

2- أسلوب تحديد المجموعات: غير متجانسة

3- الأدوار: الدور الأول : قائد الدور الثاني : متحدث الدور الثالث : كاتب الدور الرابع : منسق الدور الخامس : ميقاتي الدور الرابع : مشجع

3- تهيئة تناقش كشف المغالطات .

4- قاعدة معرفية قراءة النص أسلوب الشرط وأسلوب كم الخبرية .

5- أنشطة مختلفة شفوية وتحريرية .

محكات النجاح :

1- أن تجيب المجموعة عن أوراق العمل جميعها

2- الدرجة النهائية للمجموعة تعتمد على إتقان الأدوار والمهارات الاجتماعية بالإضافة إلى الدرجات الأكاديمية لأوراق العمل .

المكافئة : درجة المشاركة لكل المجموعة

التهيئة

في يوم من الأيام شاهدت طيوراً تحلق في السماء أعجبني منظرها شعرت بقوة إرادتها وعزيمتها واستمتاعها بالأرض من حولها فأردت اليوم أن تحلقن عزيزاتي كتلك الطيور لكن في سماء من نوع آخر إنها سماء التميز لكن لن يكون ذلك إلا بأخذ درس لمادة المحفوظات فهيا لنكتشف الإجابة عن عنوان الدرس من خلال هذا النشاط التمهيدي التالي .

أ/ عرض المحفوظات من خلال شريط مسجل بالتلحين واستنتاج عنوان الدرس من خلاله .

موضوع الدرس (فن وذوق) :

ج/ الأسئلة :

1. كيف تكون القيادة فنّاً وذوقاً ؟ تستمع المعلمة إلى الإجابات ثم تبدأ بقراءة النّص الشعري

أطلب من الطالبات التهيؤ للعمل الجماعي وعلى أفراد المجموعة توزيع الأدوار بينهم فيما لا يزيد عن دقيقة التذكير بالمهام التعاونية والأكاديمية المطلوبة .الطلب من القائدة أن تستلم ورقة العمل ونذكرها أن من مهامها تسليم ورقة العمل للمعلمة بعد انجاز المهمة .

الإجراءات:

قراءة النّص الشعري من المعلمة مع المتابعة من الطالبات .

قراءة أبيات المحفوظات من قبل بعض الطالبات .

تعريف الطالبات بأسلوب الشرط وكم الخبرية .

القراءة التفسيرية : يتم من خلالها مناقشة المفردات والتراكيب ومضامين النص وأفكاره ،والصور الفنية .

العمل الجماعي (التعاوني): تنفيذ استخراج المفردات والتراكيب ومضامين النص وأفكاره ،والصور الفنية ، والعبر المستفادة من النص، من خلال المجموعات غير المتجانسة حيث يتم تعيين مقرر لكل مجموعة، وتعرض كل مجموعة ما أنجزت من نشاط أمام بقية المجموعات لمناقشتها . ثم تحفيظ الطالبات النص الشعري من خلال المحو التدريجي من خلال التعلم مع الأقران.

عرض الأنشطة الشفوية والكتابية المرفقة .

التطبيق

- تقييم تقييم عمل المجموعات ، وتقديم التغذية الراجعة .
- الاحتفال بالمجموعة الفائزة .

الملخص السبوري

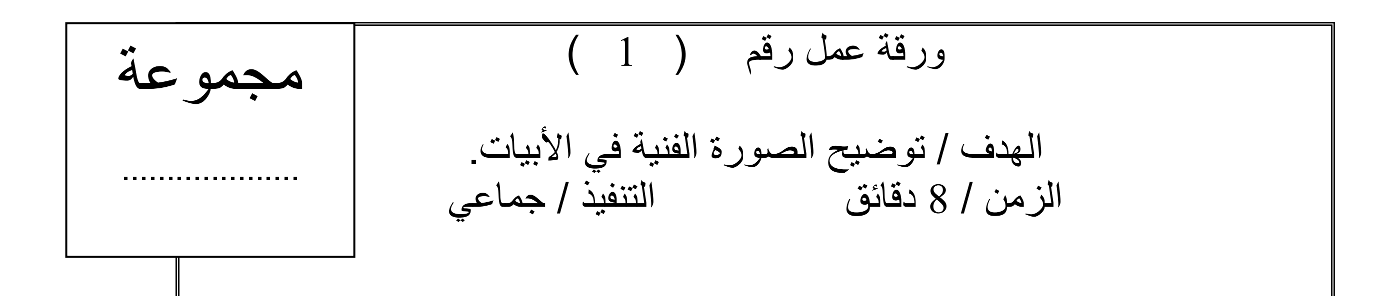
يستمد من أفواه الطالبات وعلى مراحل الدرس

الإغلاق:

هكذا عزيزاتي الطالبات قرأنا درس (فنٌ وذوق) وتعرفنا على اسلوب الشرط وأسلوب كم الخبرية) ونفذنا الأنشطة المختلفة أسأل الله لكم التوفيق والسداد.

الواجب المنزلي

تلخيص القصيدة نثرا بدفتر الواجبات



مجموعة

....

ورقة عمل رقم (1)

الهدف / توضيح الصورة الفنية في الأبيات.

الزمن / 8 دقائق التنفيذ / جماعي

- وضحي ال التصوير البيت الآتي :

- **إنّ القيـ ـادة فن ليس يتـ ـقنه إلاّ امرؤ بثياب الذّوق يأتزر**
- **ومن تسرع صد شوك سرعته وللتريث زهر عطره الظّفر**

مجموعة

....

ورقة عمل (**2**)

نشاط علاجي للصعوبات المتوقعة .

الهدف / أن تركب الطالبة جملة من كلمات معطاة .

الزمن / 5 دقائق التنفيذ / جماعي

أمامك مجموعة من الكلمات ، متعاونة مع أفراد مجموعتك ركبي منها جملة ذات معنى .

اللغة – الاتصال- ما – وسيلة – الأمم- بين – إلاّ

مجموعة

....

ورقة عمل رقم (3)

مهارة كشف المغالطات

الهدف / الموازنة بين الحقيقة والخيال .

الزمن / 5 دقائق التنفيذ / جماعي

واز البيت الرابع وا امس

خطة درس وفق إستراتيجية التعلم التعاوني

الوحدة (الثامنة) عدد الحصص(3)

الصف : السابع زمن الحصة (40) دقيقة

الدرس: الكتابة: كتابة بعض الكلمات المتطرفة(لئن ، ، لكيلا، لأنّ،لئلا).

نتاجات التعلم

1- يتوقع من الطالبة بعد نهاية الوقف الصّفي أن تكون قادرا على :

2- تعرّف مضامين النص . (نشاط شفهي)

3- قراءة النص قراءة سليمة معبرة . (نشاط شفهي)

4- تعرّف قواعد كتابة بعض الكلمات المتفرقة . (نشاط كتابي)

5- توظف الكلمات المتفرقة توظيفا سليما محادثة وكتابة . (شفهي، كتابي)

6- كتابة ما يملى عليها كتابة صحيحة . (نشاط كتابي)

7- تلخيص فقرة معطاة في ثلاثة أسطر محافظة على الفكرة الرئيسة. (شفهي ،كتابي)

8- كتابة موضوع تتناول فيه الآثار النفسية في ضحايا حوادث السير . (شفهي، كتابي)

النتاجات الاجتماعية التعاونية :

1. التحدث بصوت منخفض أثناء العمل.
2. التعاون بين أفراد الجماعة .

الوسائل التعليمية :

الكتاب المدرسي / السبورة / الحاسوب / الداتاشو / أوراق عمل وأنشطة /الانترنت

طريقة التدريس :

التعلم التعاوني /الاستقصاء

تنمية مهارة كشف المغالطات .

الإجراءات :

1- تقسيم الصف إلى أربع مجموعات في كل مجموعة (5-6) طالبات.

2- أسلوب تحديد المجموعات : غير متجانسة

3- الأدوار: الدور الأول : قائد - الدور الثاني : متحدث - الدور الثالث : كاتب الدور الرابع : منسق - الدور الخامس : ميقاتي - الدور الرابع : مشجع

4- تهيئة تناقش كشف المغالطات .

5- قاعدة معرفية قراءة النص وبيان مواطن كتابة الكلمات المتفرقة (لئن ، لكيلا ، لأنّ لكيلا).

6- أنشطة مختلفة شفوية وتحريرية .

محكات النجاح :

1- إجابة المجموعة عن أوراق العمل جميعها

2- الدرجة النهائية للمجموعة تعتمد على إتقان الأدوار والمهارات الاجتماعية.

بالإضافة إلى الدرجات الأكاديمية لأوراق العمل .

المكافئة : درجة المشاركة لكل المجموعة.

التهيئة

في يوم من الأيام نظرت إلى النجوم في ، السماء أعجبني منظرها شعرت بمدى نورها وارتفاعها فأردت اليوم أن تكن عزيزاتي كهذه النجوم لكن في فضاء من نوع آخر إنه فضاء التميز لكن لن يكون ذلك إلا بأخذ درس الكتابةد فهيا لنكتشف الإجابة عن عنوان الدرس من خلال هذا النشاط التمهيدي التالي .

أ/ تكليف الطالبات من خلال العمل التعاوني بجمع الأوراق المبعثرة التي كتب عليها عنوان الدرس بشكل مبعثر وتركيبها معا مكونة جملة هي عنوان الدرس ، وعرضة على السبورة التي تعتبر إجابة على السؤال التالي :

ماذا سندرس اليوم ؟

موضوع الدرس (كتابة بعض الكلمات المتفرقة) :

ج/ الأسئلة :

1. لا تسرع لكيلا تندم ؟ تسأل المعلمة ماذا فهمتي من هذه الجملة ؟

أطلب من الطالبات التهيؤ للعمل الجماعي وعلى أفراد المجموعة توزيع الأدوار بينهم فيما لا يزيد عن دقيقة التذكير بالمهام التعاونية والأكاديمية المطلوبة .الطلب من القائدة أن تستلم ورقة العمل ونذكرها أن من مهامها تسليم ورقة العمل للمعلمة بعد انجاز المهمة .

الإجراءات:

قراءة النص من المعلمة مع المتابعة من الطالبات .

قراءة النص من قبل بعض الطالبات .

القراءة التفسيرية : يتم من خلالها مناقشة المفردات والتراكيب ومضامين النص وأفكاره و تعريف الطالبات بأسلوب ابالكلمات المتفرقة الموجودة .

تعين المعلمة الطالبات على استقراء الكلمات التي تحتها خط في النص من خلال التساؤلات : ما نوع ما في هذه الكلمات ؟ ما نوع (إنْ) في كلمة (لئن) ، ماذا تفيد اللام التي سبقتها كيف رسمت همزتها ، لماذا ؟ مع توضيح ذلك على السبورة .

العمل الجماعي (التعاوني): تنفيذ استخراج القاعدة النهائية وأمثلة عليها ، من خلال المجموعات غير المتجانسة حيث يتم تعيين مقرر لكل مجموعة، وتعرض كل مجموعة ما أنجزت من نشاط أمام بقية المجموعات لمناقشتها وتدوينها على السبورة .

عرض الأنشطة الشفوية والكتابية المرفقة .

التطبيق

- تقييم عمل المجموعات ، وتقديم التغذية الراجعة .
- الاحتفال بالمجموعة الفائزة .

الملخص السبوري

يستمد من أفواه الطالبات وعلى مراحل الدرس

الإغلاق:

هكذا عزيزاتي الطالبات قرأنا درس كتابة بعض الكلمات المتفرقة(لكيلا ، لئن،لأنّ) وتعرفنا على مواطن كل منها ونفذنا الأنشطة المختلفة أسأل الله لكم التوفيق والسداد.

الواجب المنزلي: كتابة ثلاثة أمثلة على الكلمات المتفرقة .

ورقة عمل رقم (1)

الهدف / تلخيص قصة (حين لا ينفع الندم) .

الزمن / 5 دقائق التنفيذ / جماعي

- **ـصي قصة (حـ لا ينفع الندم) ـافظة على أحداثها الرئيسة :.**

مجموعة

....

ورقة عمل (2)

نشاط علاجي للصعوبات المتوقعة .

الهدف / أن تملأ الطالبة الفراغ في الجمل

لبيان كتابة الكلمات المتفرقة

الزمن / 5 دقائق التنفيذ / جماعي

- املئي الفراغ في كل من الجمل الآتية مما بين القوسين (لئن ، لأن):

- .... حضرتم الندوة لأشكرنكم.
- .واظب على عملك .... تتقنه.

مجموعة

....

ورقة عمل رقم (3)

الهدف / توظيف الكلمات في جمل مفيدة .

الزمن / 8 دقائق التنفيذ / جماعي

وظفي كلاًّ ـا يأ ـل مفيدة من تعبـ ك :

- لئلا ، لكيلا ، لأن ، لئن .

ملحق (هـ)

دليل إجراءات تطبيق إستراتيجية الخرائط المفاهيمية

ملحق (هـ)
إجراءات تطبيق إستراتيجية الخرائط المفاهيمية

اختي المعلمة :

تم اختيار المادة التعليمية من كتاب اللغة العربية المقرر للطالبات في الصف السابع الأساسي 2014م

اطلعت الباحثة على المحتوى، وإعادة صياغته على النحو الآتي :

ت- أنشطة ومشكلات تناسب تنفيذ إستراتيجية الخرائط المفاهيمية يراعى فيها تكامل المهارات (القراءة، القواعد، المحادثة، والاستماع).

ث- تدريبات وأنشطة من إعداد الباحثة تغطي الأهداف المنوي تحقيقها من ناحية ولتدريب الطلبةعلى خبرات ومواقف عملية حقيقية من ناحية أخرى..

أهداف دليل المعلم.

4. تعريف المعلمين بإستراتيجية الخرائط المفاهيمية وكيفية استخدامها في تدريس الوحدة الدراسية.
5. تعريف المعلمين بآليات تنظيم الطلبة في جلسات تتعلق بإستراتيجية الخرائط المفاهيمية .
6. تبصير معلمي اللغة العربية بالنشاطات اللغوية والتفكيرية التي تستخدم في إشراك الطلبة في موقف الخرائط المفاهيمية لتنمية مهارات التفكير الإبداعي في مبحث اللغة العربية بالمستويين التفسيري والإبداعي.

التعريف بالدليل.

تم إعداد هذا الدليل الذي بين يديك، لاستخدامه عند تدريس اللغة العربية للصف السابع الأساسي.

الهدف من التدريس بهذه الاستراتيجية، إثارة دافعية الطلبة ومساعدتهم على التعلم وإلى إثراء معارف المعلمين بالمحتوى ؛ بقصد إرشادهم من خلال استخدام استراتيجيات متنوعة، وكذلك تعويد الطالبات على التفكير وتقديم المادة العلمية لهنّ بصورة شيقة تؤدي إلى مستوى تعليمي أفضل.

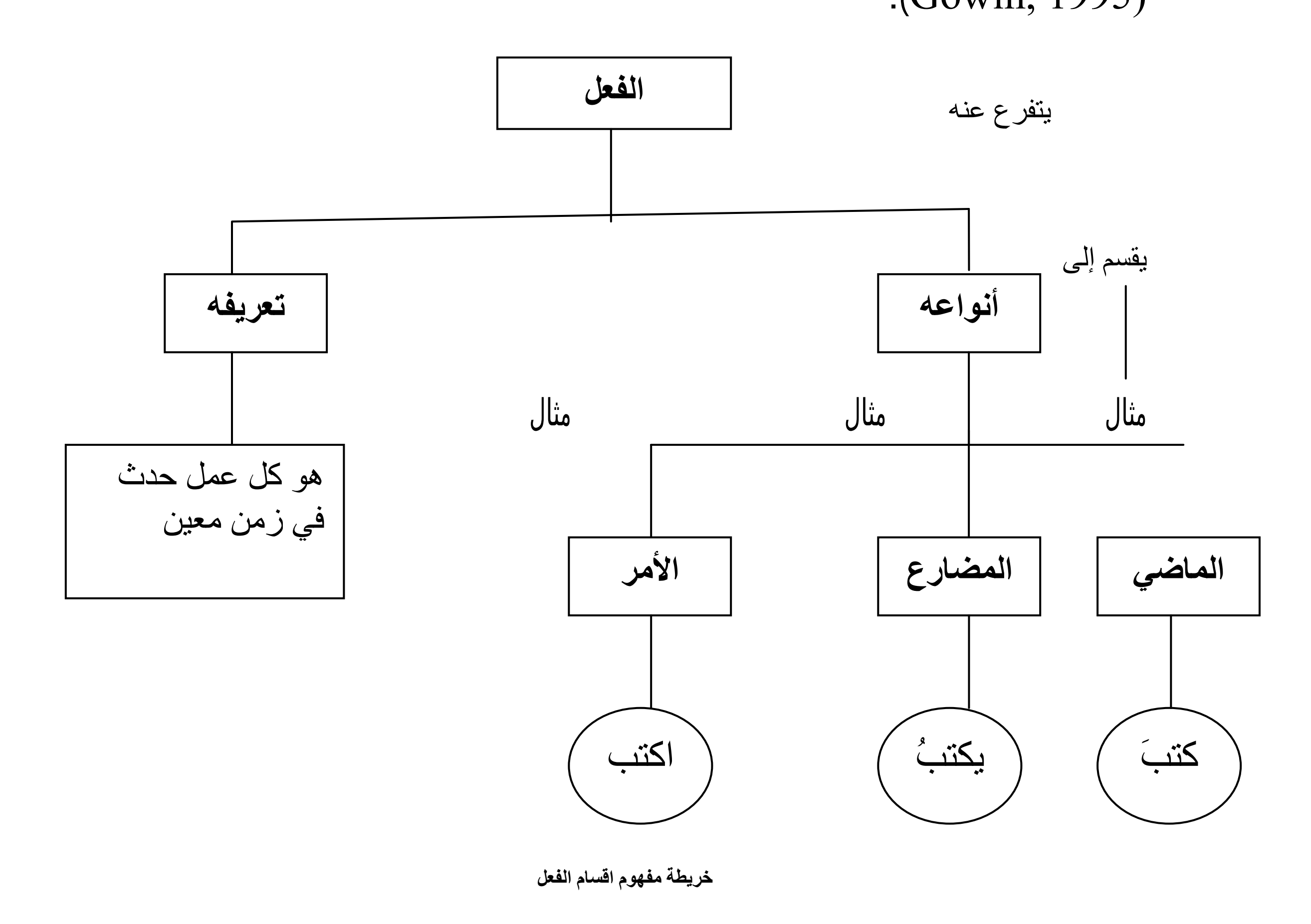
لذى يرجى منكم أخي المعلم /أختي المعلمة الالتزام بالخطوات الآتية لتنفيذ الموقف التعليمي حيث يمكن للمعلمة تطويرها أو تغييرها بما يتلائم وظروف الطالبات وإمكانات المدرسة مع مراعاة توظيف تكنولوجيا المعلومات عند الحاجة:

7. قراءة المادة التعليمية وفق استراتيجية الخرائط المفاهيمية .
8. الالتزام بالتنظيم الزمني المتوقع لكل خطوة من خطوات الدرس الإجرائية.
9. تهيئة البيئة الصّفية (إنارة كافية، تهوية ونظافة.......).

10. تهيئة الأدوات والمواد اللازمة لتنفيذ الدّرس.
11. تقديم التغذية الراجعة المناسبة في كل خطوة من خطوات التطبيق.
12. إعداد الواجبات البيتية مسبقا، قبل تقديم الدّرس ليتسنى للمعلمة تقديمها نهاية كل حصة دراسية.

مفهوم الخرائط المفاهيمية:

خرائط المفاهيم عبارة عن رسوم تخطيطية ثنائية البعد (تشجير) تتكون من المفاهيم (أسماء المفاهيم) والعلاقات بينها (كلمات رابطة).فهي تعبر إذا عن المفاهيم وعن الطريقة التي ترتبط بها داخل بنية المتعلم العقلية. نوفاك، وجوين (Novak and Gowin, 1995).



خريطة مفهوم اقسام الفعل

أهداف التدريس بطريقة الخرائط المفاهيمية :

أ- **بالنسبة للمتعلم :**

1. تفعيل دور المتعلم في المواقف التعليمية.
2. المساعدة فى رفع مستوى التحصيل الدراسي لجميع الطلاب.
3. البحث عن العلاقات بين المفاهيم.
4. البحث عن أوجه الشبه والاختلاف بين المفاهيم.
5. ربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم السابقة الموجودة في بنيته المعرفية.
6. ربط المفاهيم الجديدة وتمييزها عن المفاهيم المتشابهة.
7. فصل بين المعلومات الهامة والمعلومات الهامشية, واختيار الأمثلة الملائمة لتوضيح المفهوم.
8. جعل المتعلم مستمعا ومصنفا ومرتبا للمفاهيم.
9. إعداد ملخص تخطيطي لما تم تعلمه (تنظيم تعلم موضوع الدراسة).
10. الكشف عن غموض مادة النص أو عدم اتساقها أثناء القيام بإعداد خريطة المفاهيم
11. تقييم المستوى الدراسي.
12. تحقيق التعلم ذي المعنى.
13. مساعدة المتعلم على حل المشكلات.
14. إكساب المتعلم بعض عمليات العلم.
15. تنمية اتجاهات المتعلمين نحو المواد الدراسية.
16. الإبداع والتفكير التأملي عن طريق بناء خريطة المفاهيم وإعادة بنائها.

ب - **أهميتها بالنسبة للمعلم :**

1. تكمن أهمية استخدام خرائط المفاهيم بالنسبة للمعلم في كونها تساعد على :
2. التخطيط للتدريس سواء لدرس , أم وحدة ,أم فصل دراسي , أم سنة دراسية
3. التدريس , وقد تستخدم قبل الدرس (كمنظم مقدم) , أو أثناء شرح الدرس , أو في نهاية الدرس.
4. تركيز انتباه المتعلمين , وإرشادهم إلى طريقة تنظيم أفكارهم واكتشافاتهم.
5. تحديد مدى الاتساع والعمق الذي يجب أن تكون عليه الدروس.
6. اختيار الأنشطة الملائمة , والوسائل المساعدة في التعلم.
7. تقويم مدى تعرّف الطلبة للتركيب البنائي وتفهمهم للمادة الدراسية.
8. كشف التصورات الخاطئة لدى الطلبة , والعمل على تصحيحها.

9. مساعدة الطلبة على إتقان بناء المفاهيم المتصلة بالمواد , أو المقررات التي يدرسونها.
10- قياس مستويات بلوم العليا (التحليل والتركيب والتقويم) لدى المتعلم لأنه يتطلب من المتعلم مستوى عاليا من التجريد عند بناء خريطة المفاهيم.
11- تنمية روح التعاون والاحترام المتبادل بين المعلم وطلبته (أداة اتصال بين المعلم والمتعلم).
12- توفير مناخ تعليمي جماعي للمناقشة بين المتعلمين.
13- قياس تغير وتطور المفاهيم لدى المتعلمين.
14- اختزال القلق لدى المتعلمين.
15- كما أشارت العديد من الدراسات فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في العديد من الحالات مثل.
16- قياس تغير المفاهيم لدى المعلمين.
17- قياس الفجوات المعرفية لدى المعلمين قبل الخدمة.
18- قياس اتجاهات المعلمين.

خطوات بناء خريطة المفاهيم

- اختيار الموضوع المراد عمل خريطة المفاهيم له , وليكن وحدة دراسية , أو درسا , أو فقرة من درس بشرط أن يحمل معنى متكامل للموضوع.
- تحديد المفاهيم في الفقرة (المفهوم الأساسي والمفاهيم الأخرى) , ووضع خطوط تحتها.
- إعداد قائمة بالمفاهيم وترتيبها تنازليا تبعا لشمولها وتجريدها.
- تصنيف المفاهيم حسب مستوياتها والعلاقات فيما بينها وذلك عن طريق وضع المفاهيم الأكثر عمومية في قمة الخريطة , ثم التي تليها في مستوى تال , وترتيب المفاهيم في صفين كبعدين متناظرين لمسار الخريطة.
- ربط المفاهيم المتصلة , أو التي تنتمي لبعضها البعض بخطوط , وكتابة الكلمات الرابطة التي تربط بين تلك المفاهيم على الخطوط.

كيف نعلم الطلاب مهارة بناء خريطة المفاهيم ؟

1. قدم أمثلة مبسطة لخرائط المفاهيم (تم إعدادها من قبل المعلم).
2. وضح كيفية بناء خريطة المفاهيم في شكل خطوات مبسطة مثل (استخدام فقرات تحوي على مفاهيم قليلة).
3. تدرج في تدريب الطلاب من خلال استخدام خريطة للمفاهيم فقط ثم خريطة لكلمات الربط ثم استخدم الخريطة المفتوحة وهكذا...
4. وجه الطلاب عند تنفيذ المحاولات الأولى.
5. أعطي تغذية راجعة لتحسين المحاولات الأولى.
6. أتح للطلاب فرصا للتدريب على استخدامها.

مبادئ وأسس الخرائط المفاهيمية :

1. تدريب المعلمين والطلاب على استخدام خريطة المفاهيم.
2. السماح للطلاب ببناء خريطة المفاهيم بأنفسهم حتى لا نقع في الإطار الاستظهاري مرة أخرى.
3. لا يطلب من الطلاب حفظ خريطة المفاهيم التي أعدت في الفصل.
4. خرائط المفاهيم لا تعبر عن كل المفاهيم التي توجد في أذهان الطلاب ولكن تعبر عن بعضها وهي مهمة لدى كل من المعلم والمتعلم للانطلاق إلى الأمام في التعلم والتعليم.
5. لا يوجد طريقة واحدة محددة لبناء خريطة مفاهيم لموضوع ما.

إجراءات تنفيذ استراتيجية الخرائط المفاهيمية :

- مناقشة الطلاّب / الطالبات في الجلسة الأولى للحصّة بفوائد خرائط المفاهيم.
- وضع إرشادات وتوجيهات للمهارات التي تشجّع على تعلم خرائط المفاهيم (يمكن أن تكون على شكل ملصقات أو شعارات).
- خطوات بناء خريطة المفاهيم
- اختر موضوعا ما أو وحدة دراسية من وحدات المقرر الدراسى.
- استخرج المفاهيم الأساسية فيها ثم تدرج فى استخراج هذه المفاهيم حسب أهميتها النسبية.
- رتب المفاهيم هرمياً من الأكثر عمومية إلى الأقل عمومية ثم جمع هذه المفاهيم.
- ارسم الخريطة المفاهيمية واضعا المفاهيم فى أشكال بيضاوية. المفاهيم الأكثر عمومية فى الأعلى والمفاهيم ذات الدرجة المتوسطة من العمومية فى الوسط والمفاهيم الأقل عمومية، و الأمثلة فى أسفل الخريطة.
- ارسم خطوطا تصل بين المفاهيم حسب العلاقة بينها.
- ضع كلمات تشير إلى معنى العلاقة بين المفهومين المرتبطين معا بخط.
- أنشئ علاقات ربطية سهمية بين كل مفهومين مرتبطين معا.
- أعد مراجعة ما قمت بعمله عدة مرات.

ملحق: (نموذج تدريس وفق أسلوب الخرائط المفاهيمية)

الوحدة (الثامنة) عدد الحصص(3)

الصف : السابع زمن الحصة (40) دقيقة

الدرس: قراءة(حين لا ينفع الندم) قصة قصيرة

....

الأهداف : يتوقع بعد الانتهاء من هذه الجلسة ، والقيام بالأنشطة الإبداعية .أن تكون الطالبة قادرة على:

- تنمية مهارة الطلاقة ؟
- تنمية مهارة المرونة.
- التعبير عن الصور المطروحة .
- قراءة النص قراءة سليمة معبرة .
- تعرف معاني المفردات الجديدة.
- تعرف عناصر القصة .
- توضيح مفهوم الحرية.
- إبداء رأيها في مفهوم الحرية .
- استنباط العلاقة بين مفهوم الحرية المطلقة والحرية المقيدة.
- استخلاص العبر المستفادة من النص.
- **الوسائل التعليمية** :

الكتاب المدرسي / السبورة / الحاسوب / الداتاشو / أوراق عمل وأنشطة /الانترنت

- **استراتيجية التدريس :**

- التدريس المباشر/ إستراتيجية التعلم التعاوني /الاستقصاء

الإجراءات :

- تكلف المعلمة الطالبات بمناقشة ورقة العمل (1) بشكل مجموعات لتصل بالطلبات إلى المفهوم بشكل عام من خلال طرح عدد من الأمثلة.
- تطلب المعلمة من الطالبات تحديد المفاهيم الجزئية التي تعلمنها في هذا النشاط (عناصر القصة القصيرة ، الحرية المطلقة ،الحرية المقيدة، الحرية المسؤولة...الخ) .
- تطلب المعلمة من الطالبات ربط المفاهيم بعلاقات وأسهم .

خريطة – جدول – معرفة لنص قصصي :

عنوان القصة :...

المكان والزمان :
الشخصيات :
المشكلة (العقدة) :
الأحداث :
الحل :

نموذج خريطة مفاهيمية (1)

القصة القصيرة

عناصرها

الشخوص

الزمان

المكان

الحدث

الحبكة

تعريفها

هي سرد لأحداث واقعية أو خيالية ، قد تكون نثرا أو شعرا ، يقصد من خلالها إثارة الاهتمام والإمتاع والتثقيف لدى السامعين أو القراء.

نموذج خريطة مفاهيمية (2)

الحرية

يتفرع منها

حرية مسؤولة

تكون

مفيدة للآخرين

نتائجها

العطاء والإنتاج

التقدم والتطور

حرية غير مسؤولة

تكون

الإضرار بالآخرين

نتائجها

تنتهي إذا تعارضت مع حرية الآخرين

- تناقش المعلمة ورقة العمل (2) مع المجموعات حتى تصل المعلمة إلى تعريف مفهوم الحرية .
- توضح المعلمة للطلاب، أن مفهوم(الحرية) تحتوي على عدد كبير جدا من المفاهيم الإيجابية والسلبية .
- تطلب المعلمة من الطالبات تحديد المفاهيم التي تعلموها في هذا النشاط (الحرية المطلقة، الحرية المقيدة، الحرية المسؤولة، الحرية غير المسؤولة، علاقة الحرية بالمسؤولية، التطور، العطاء، الانتاج، التقدم وغيره) .

نموذج خريطة مفاهيمية (3)

الحرية

من حيث

تأثيرها على الفرد	تأثيرها على المجتمع

- تناقش المعلمة ورقة العمل (3) مع المجموعات .ثم تتوصل المعلمة من خلال ورقة العمل إلى أن : مفهوم الحرية له تأثير على الفرد والمجتمع على حد سواء (تطلب منهن ذكرها في ورقة العمل)
- تعرض المعلمة الشبكات المفاهيمية أعلاه وتطلب من الطالبات كتابة العلاقات بين المفاهيم ثم تطلب المعلمة تحديد المفاهيم التي تعلمنها في هذا النشاط ذكراً وتعريفاً لكل مفهوم .ثم تطلب المعلمة من الطالبات جمع المفاهيم جميعها وتكوين شبكة مفاهيمية تربط المفاهيم بعضها ببعض .
- **التقويم البنائي والختامي** :الأسئلة المتنوعة ، ملاحظة تمثل القيم والاتجاهات لدى الطلبة ،حل الأنشطة بشكل فردي أو زمري ، المناقشة الجماعية ، التركيز على العمليات العقلية ، كالاستنتاج والتعليل والربط والتحليل ، ملاحظة الجانب السلوكي.

ملحق: (نموذج تدريس وفق أسلوب الخرائط المفاهيمية)

الوحدة (الثامنة) عدد الحصص(3)

الصف : السابع زمن الحصة (40) دقيقة

الدرس:قواعد (أسلوب الحصر).

....

النتاجات : يتوقع بعد الانتهاء من هذه الجلسة ، والقيام بالأنشطة الإبداعية .أن تكون الطالبة قادرة على أن:

- تنمية مهارة الطّلاقة؟
- تنمية مهارة المرونة.
- بيان مضامين النص.
- قراءة النص قراءة سليمة معبرة .
- تعرّف مفهوم الحصر . .
- تعرّف طرق الحصر (ما وإلا ، إنّما) .
- توظف أسلوب الحصر توظيفا سليما محادثة وكتابة .
- التمييز بين أداة الاستثناء وأسلوب الحصر .
- إعراب الجمل المطروحة إعرابا تاما.
- استخلاص القاعدة الخاصة بالدرس.

- **الوسائل التعليمية** :

الكتاب المدرسي / السبورة / الحاسوب / الداتاشو / أوراق عمل وأنشطة /الانترنت

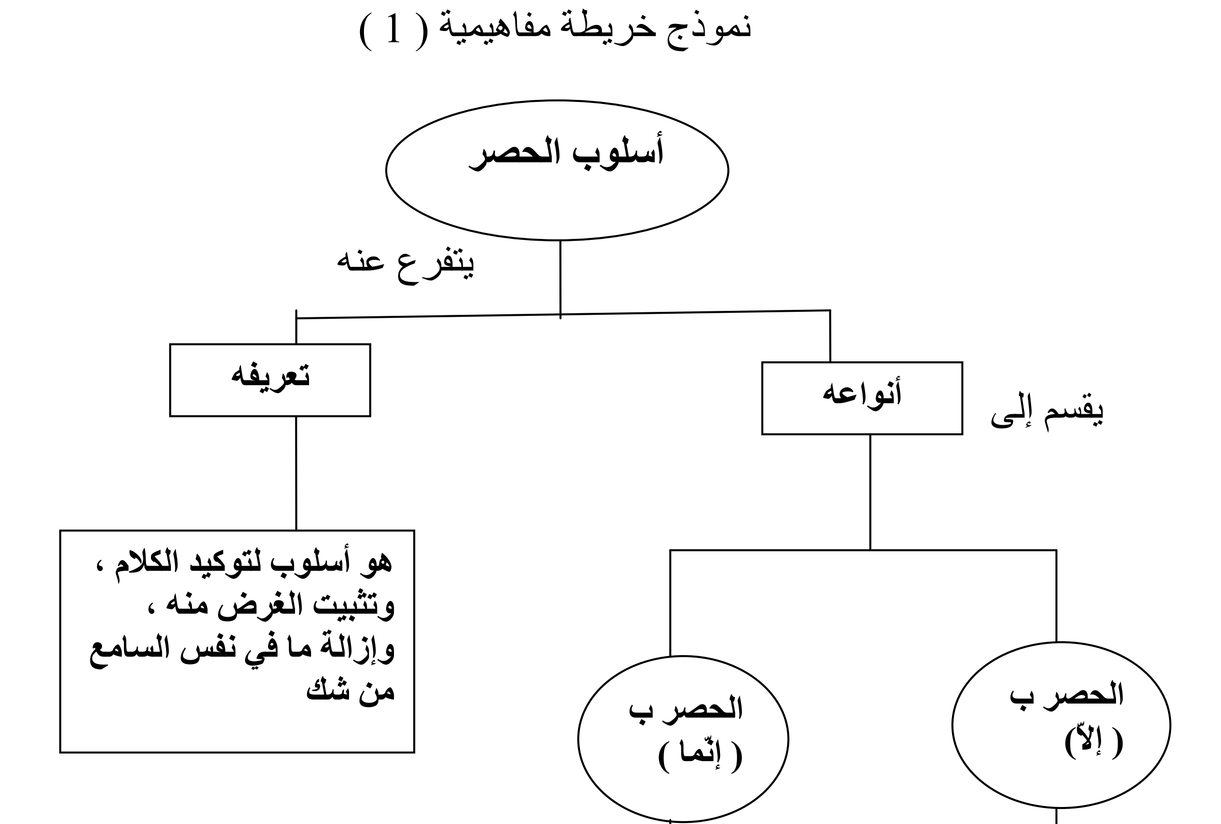
- **استراتيجية التدريس :**
- التدريس المباشر استراتيجية الخرائط المفاهيمية /الاستقصاء.

الإجراءات :

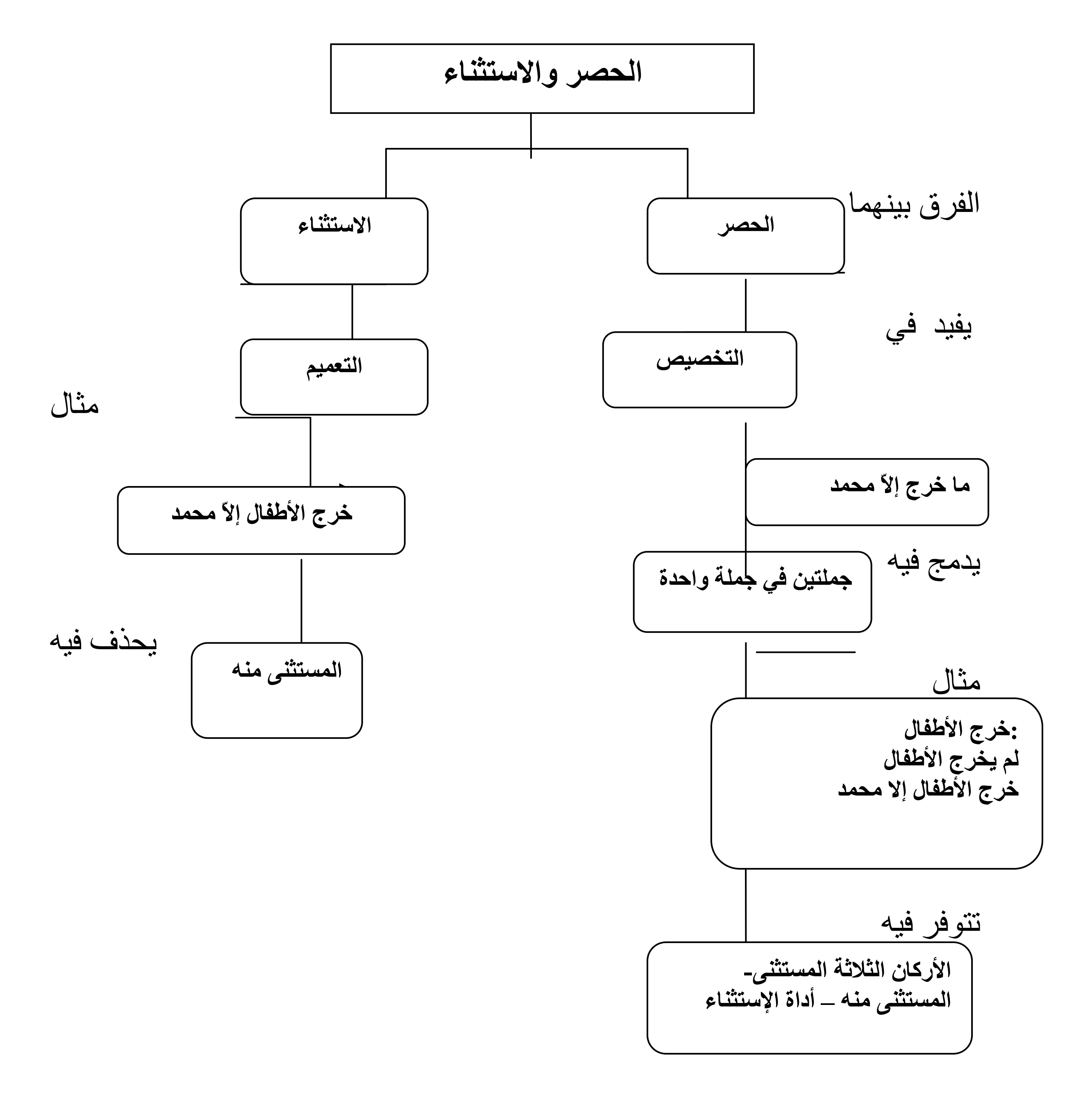
- قراءة النص من المعلمة مع المتابعة من الطالبات .
- قراءة النص من قبل بعض الطالبات .
- القراءة التفسيرية : يتم من خلالها مناقشة المفردات والتراكيب ومضامين النص وأفكاره و تعريف الطالبات بأسلوب الحصر .
- تعين المعلمة الطالبات على استقراء الجمل التي تحتها خط في النص من خلال التساؤلات : ما نوع ما في الجملة الأولى ؟ قومي بحذف (ما) و(إلاّ) منها، ماذا تصبح ؟ وازني بينها وبين الجملة في النص ، هل هنالك اختلاف في المعنى ؟ ما المعنى الذي فهمته من كل منهما ؟ ماذا نسمي هذا الأسلوب ؟.
- تكلف المعلمة الطالبات بمناقشة ورقة العمل (1) بشكل مجموعات لتصل بالطلبات إلى المفهوم بشكل عام من خلال طرح عدد من الأمثلة.

- تطلب المعلمة من الطالبات تحديد المفاهيم الجزئية التي تعلمنها في هذا النشاط (الحصر ، الاستثناء) .
- تطلب المعلمة من الطالبات ربط المفاهيم بعلاقات وأسهم .

نموذج خريطة مفاهيمية (1)



- تناقش المعلمة مع المجموعات حتى تصل إلى تعريف مفهوم الاستثناء والحصر .
- تطلب المعلمة من الطالبات تحديد المفاهيم التي تعلموها في هذا النشاط (الاستثناء ، الحصر، و الفرق بينهما) .



- تعرض المعلمة الشبكات المفاهيمية أعلاه وتطلب من الطالبات كتابة العلاقات بين المفاهيم ثم تطلب المعلمة تحديد المفاهيم التي تعلمنها في هذا النشاط ذكراً وتعريفاً لكل مفهوم .ثم تطلب المعلمة من الطالبات جمع المفاهيم جميعها وتكوين شبكة مفاهيمية تربط المفاهيم بعضها ببعض .
- **التقويم البنائي والختامي** :الأسئلة المتنوعة ، ملاحظة تمثل القيم والاتجاهات لدى الطلبة ،حل الأنشطة بشكل فردي أو زمري ، المناقشة الجماعية ، التركيز على العمليات العقلية ، كالاستنتاج والتعليل والربط والتحليل ، ملاحظة الجانب السلوكي.

ملحق: (نموذج تدريس وفق أسلوب الخرائط المفاهيمية)

الوحدة (الثامنة) عدد الحصص(3)

الصف : السابع زمن الحصة (40) دقيقة

الدرس: محفوظات (فن وذوق)

....

....

الأهداف : يتوقع بعد الانتهاء من هذه الجلسة ، والقيام بالأنشطة الإبداعية .أن تكون الطالبة قادرة على :

- تنمية مهارة الطلاقة.
- تنمية مهارة المرونة.
- قراءة النص الشعري قراءة سليمة معبرة .
- تمثيل أسلوب الشرط وأسلوب كم الخبرية .
- تعرف معاني المفردات الجديدة وتوظفها في جمل مفيدة.
- تذوق جمال الصور الفنية الواردةفي النص .
- استخلاص الأفكار الرئيسة الواردة في النص .
- نمو روح الانتماء للوطن.

- **الوسائل التعليمية** :

الكتاب المدرسي / السبورة / الحاسوب / الداتاشو / أوراق عمل وأنشطة /الانترنت

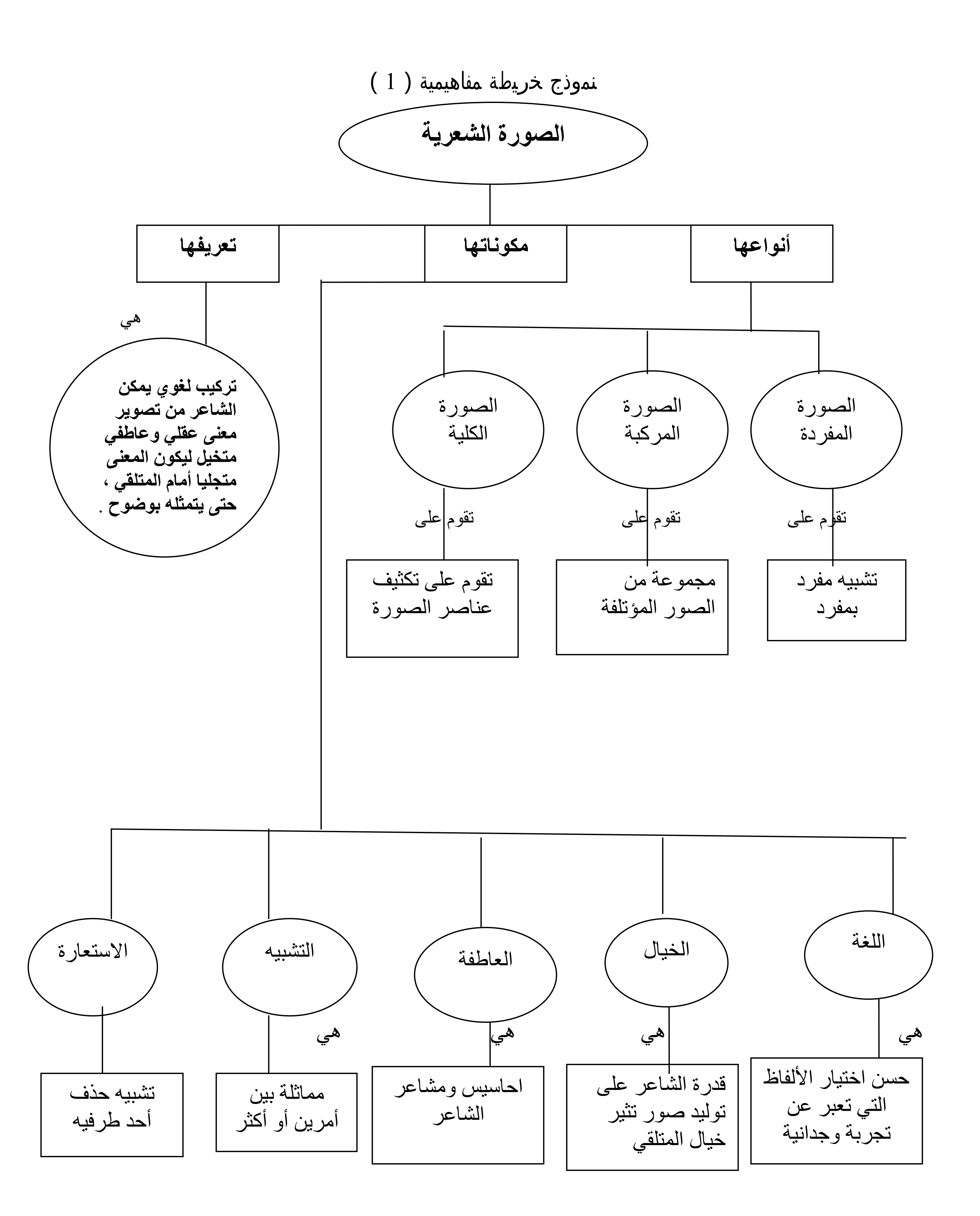
- **استراتيجية التدريس :**

- التدريس المباشر / استراتيجية الخرائط المفاهيمية

<u>الإجراءات :</u>

- تكاف المعلمة الطالبات بمناقشة ورقة العمل (1) بشكل مجموعات لتصل بالطالبات إلى المفهوم بشكل عام من خلال طرح عدد من الأمثلة.
- تطلب المعلمة من الطالبات تحديد المفاهيم الجزئية التي تعلمنها في هذا النشاط الصورة الفنية ، الصورة الكلية ، الصورة المركبة الحكمة ، المثل) .
- تطلب المعلمة من الطالبات ربط المفاهيم بعلاقات وأسهم .

نموذج خريطة مفاهيمية (1)



تناقش المعلمة ورقة العمل (2) مع المجموعات حتى تصل المعلمة إلى أن نص المحفوظات مرتبط بنص القراءة (حين لا ينفع الندم) وتوضيح العلاقة بينهما.

- توضح المعلمة للطالبات ، أن مفهوم(الحرية) تحتوي على عدد كبير جدا من المفاهيم الإيجابية والسلبية .
- تطلب المعلمة من الطالبات تحديد المفاهيم التي تعلموها في هذا النشاط (الحرية المطلقة ، الحرية المقيدة ، الحرية المسؤولة ، الحرية غير المسؤولة ، علاقة الحرية بالمسؤولية ، التطور ، العطاء ، الانتاج ، التقدم وغيره) .

نموذج خريطة مفاهيمية (2)

الحرية

تأثيرها — تأثيرها

على الفرد — على المجتمع

- تناقش المعلمة ورقة العمل (3) مع المجموعات .ثم تتوصل المعلمة من خلال ورقة العمل إلى أن : مفهوم الحرية له تأثير على الفرد والمجتمع على حد سواء (تطلب منهن ذكرها في ورقة العمل)
- تعرض المعلمة الشبكات المفاهيمية أعلاه وتطلب من الطالبات كتابة العلاقات بين المفاهيم ثم تطلب المعلمة تحديد المفاهيم التي تعلمنها في هذا النشاط ذكراً وتعريفاً لكل مفهوم .ثم تطلب المعلمة من الطالبات جمع المفاهيم جميعها وتكوين شبكة مفاهيمية تربط المفاهيم بعضها ببعض .
- **التقويم البنائي والختامي** :الأسئلة المتنوعة ، ملاحظة تمثل القيم والاتجاهات لدى الطلبة ،حل الأنشطة بشكل فردي أو زمري ، المناقشة الجماعية ، التركيز على العمليات العقلية ، كالاستنتاج والتعليل والربط والتحليل ، ملاحظة الجانب السلوكي.

ملحق: (نموذج تدريس وفق أسلوب الخرائط المفاهيمية)

الوحدة (الثامنة) عدد الحصص(3)

الصف : السابع زمن الحصة (40) دقيقة

الدرس: الكتابة (كتابة بعض الكلمات المتطرفة (لئن ، ، لكيلا، لأن،لئلا).

....

النتاجات : يتوقع بعد الانتهاء من هذه الجلسة ، والقيام بالأنشطة الإبداعية .أن تكون الطالبة قادرة على أن:

- تنمية مهارة الطّلاقة ؟
- تنمية مهارة المرونة.
- تعرف مضامين النص .
- قراءة النص قراءة سليمة معبرة .
- تعرف قواعد كتابة بعض الكلمات المتفرقة .
- توظيف الكلمات المتفرقة توظيفا سليما محادثة وكتابة .
- كتابة ما يملى عليها كتابة صحيحة .
- استخلاص فقرة معطاة في ثلاثة أسطر محافظة على الفكرة الرئيسة.
- كتابة موضوعا تتناول فيه الآثار النفسية في ضحايا حوادث السير
- **الوسائل التعليمية** :

الكتاب المدرسي / السبورة / الحاسوب / الداتاشو / أوراق عمل وأنشطة /الانترنت

- **استراتيجية التدريس :**
- التدريس المباشر/ استراتيجية الخرائط المفاهيمية /الاستقصاء

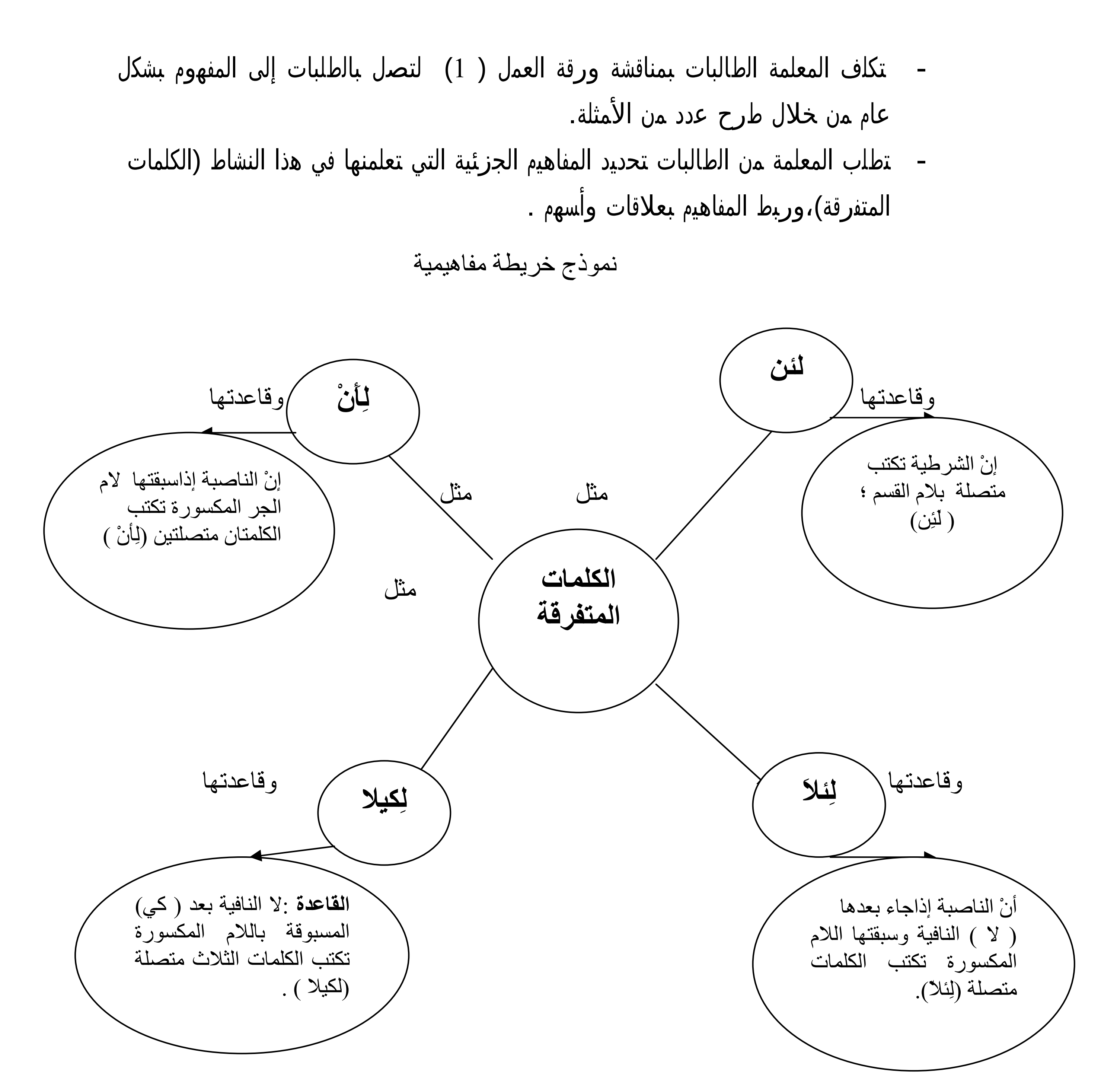
الإجراءات :

- قراءة النص من المعلمة مع المتابعة من الطالبات .
- قراءة النص من قبل بعض الطالبات .
- القراءة التفسيرية : يتم من خلالها مناقشة المفردات والتراكيب ومضامين النص وأفكاره و تعريف الطالبات بالكلمات المتفرقه .الطالبات بأسلوب ابالكلمات المتفرقة الموجودة . تساعد المعلمة الطالبات على استقراء الكلمات التي تحتها خط في النص من خلال التساؤلات : ما نوع ما في هذه الكلمات ؟ ما نوع (إن) في كلمة (لئن) ، ماذا تفيد اللام التي سبقتها كيف رسمت همزتها ، لماذا ؟ مع توضيح ذلك على السبورة.

تنفيذ استخراج القاعدة النهائية وأمثلة عليها ، من خلال المجموعات غير المتجانسة حيث يتم تعيين مقرر لكل مجموعة ، وتعرض كل مجموعة ما أنجزت من نشاط أمام بقية المجموعات لمناقشتها وتدوينها على السبورة ، وعرض الأنشطة الشفوية والكتابية المرفقة.

- تكلف المعلمة الطالبات بمناقشة ورقة العمل (1) لتصل بالطلبات إلى المفهوم بشكل عام من خلال طرح عدد من الأمثلة.
- تطلب المعلمة من الطالبات تحديد المفاهيم الجزئية التي تعلمنها في هذا النشاط (الكلمات المتفرقة)،وربط المفاهيم بعلاقات وأسهم .

نموذج خريطة مفاهيمية



- تناقش المعلمة مع المجموعات حتى تصل إلى تعريف قاعدة الكلمات المتفرقة، وتطلب المعلمة من الطالبات تحديد المفاهيم التي تعلموها في هذا النشاط (الكلمات المتفرقة، لئن، لأن، لكيلا، لئلا).
- تعرض المعلمة الشبكات المفاهيمية أعلاه وتطلب من الطالبات كتابة العلاقات بين المفاهيم ثم تطلب المعلمة تحديد المفاهيم التي تعلمنها في هذا النشاط ذكراً وتعريفاً لكل مفهوم .ثم تكلفهن بجمع المفاهيم جميعها وتكوين شبكة مفاهيمية تربط المفاهيم بعضها ببعض .
- **التقويم البنائي والختامي**: الأسئلة المتنوعة، ملاحظة تمثل القيم والاتجاهات لدى الطلبة، حل الأنشطة بشكل فردي أو زمري، المناقشة الجماعية، التركيز على العمليات العقلية، كالاستنتاج والتعليل والربط والتحليل، ملاحظة الجانب السلوكي.

ملحق (و)

كتب تسهيل المهمة



MU'TAH UNIVERSITY

President Office

جامعة مؤتة

مكتب الرئيس

Ref. : ....

Date : ....

الرقم : ١٣٥/٢٥/٦٤٤٦

التاريخ : ١٩/صفر/١٤٣٧هـ

الموافق : ٣٠/١١/٢٠١٥م

الدكتورة مديرة التربية والتعليم لقصبة الكرك المحترم

محافظة الكرك

تحية طيبة، وبعد:

فأرجو التكرم بالموافقة والإيعاز لمن يلزم؛ لتسهيل مهمة الطالبة غادة حمد البيايضة/ كلية العلوم التربوية، في توزيع استبانة دراستها الموسومة بـ: "**أثر التعليم الوقائي والخرائط المفاهيمية في تنمية التفكير الإبداعي لطالبات الصف السابع**"، على المعنيين لديكم؛ للحصول على المعلومات والبيانات اللازمة لإعداد هذه الدراسة، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير.

أكرر لكم شكري وتقديري، لحرصكم على التعاون مع جامعة مؤتة، ودعمها لتحقيق أهدافها في خدمة هذا الوطن في ظل حضرة صاحب الجلالة الهاشمية الملك عبدالله الثاني ابن الحسين المعظم يحفظه الله ويرعاه.

وتفضلي بقبول فائق الاحترام،،،

رئيس الجامعة

نائب الرئيس لشؤون الكليات الإنسانية

وشؤون الطلبة والمجتمع

أ.د. عبد الحميد إبراهيم المجالي

نسخة/ عميد كلية الدراسات العليا

١/٥٧ طابق الصرايرة

مؤتة – الكرك – الأردن – هاتف: ٢٣٧٢٣٨٠-٣-٩٦٢+ ص.ب: (٧) الرمز البريدي: (٦١٧١٠) فاكس: ٢٣٧٥٥٤٠-٣-٩٦٢+

Mu'tah-Karak-Jordan-Tel: +962-3-2372380 P.O.Box: (7) Zip Code: (61710) Fax: +962-3-2375540

www.mutah.edu.jo E-mail: mutah@mutah.edu.jo

MU'TAH UNIVERSITY

President Office



جامعة مؤتة

مكتب الرئيس

Ref. :

Date :

الرقم : ١٣٥/٢٥/ ١٦٤٦٦

التاريخ : ١٤/صفر/١٤٣٧هـ

الموافق : ٢٦/١١/٢٠١٥م

الدكتورة مديرة التربية والتعليم لقصبة الكرك المحترم

محافظة الكرك

تحية طيبة، وبعد:

فأرجو التكرم بالموافقة والإيعاز لمن يلزم؛ لتسهيل مهمة الطالبة غادة حمد البيايضة/ كلية العلوم التربوية، في توزيع استبانة دراستها الموسومة بـ: "**أثر التعليم التعاوني والخرائط المفاهيمية في تنمية التفكير الإبداعي لطالبات الصف السابع**"، على المعنيين لديكم؛ للحصول على المعلومات والبيانات اللازمة لإعداد هذه الدراسة، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير.

أكرر لكم شكري وتقديري، لحرصكم على التعاون مع جامعة مؤتة، ودعمها لتحقيق أهدافها في خدمة هذا الوطن في ظل حضرة صاحب الجلالة الهاشمية الملك عبدالله الثاني ابن الحسين المعظم يحفظه الله ويرعاه.

وتفضلي بقبول فائق الاحترام،،،

رئيس الجامعة

نائب الرئيس لشؤون الكليات الإنسانية

وشؤون الطلبة والمجتمع

أ.د. عبد الحميد إبراهيم المجالي

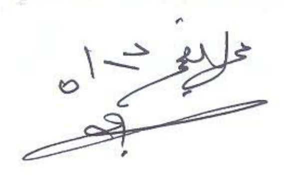
نسخة/ عميد كلية الدراسات العليا

١/٥٧ مثلل الصرايرة

مؤتة - الكرك - الأردن - هاتف: ٢٣٧٢٣٨٠-٣-٩٦٢+ ص.ب: (٧) الرمز البريدي: (٦١٧١٠) فاكس: ٢٣٧٥٥٤٠-٣-٩٦٢+

Mu'tah-Karak-Jordan-Tel: +962-3-2372380 P.O.Box: (7) Zip Code: (61710) Fax: +962-3-2375540

www.mutah.edu.jo E-mail: mutah@mutah.edu.jo





وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم / منطقة الكرك

الرقم: ....
التاريخ: ..١٠/٨/١٤٢٧
الموافق: ...١٧/٥/٢٠٠٦

مديري ومديرات المدارس الحكومية

الموضوع/ البحث التربوي

أرجو تسهيل مهمة الطالبة غادة حمد البيايضه والتي تدرس في جامعة مؤتة في توزيع استبانه دراستها الموسومة "أثر التعلم التعاوني والخرائط المفاهيمية في تنمية التفكير الإبداعي لطالبات الصف السابع" للحصول على المعلومات والبيانات اللازمة لإعداد هذه الدراسة وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير.

راجيا تقديم المساعدة الممكنة له.

واقبلوا الاحترام

مديرة التربية والتعليم
مديرة الشؤون التعليمية والفنية
د. رفيف هاني الهلسه

نسخة/ مديرة الشؤون التعليمية والفنية
نسخة/ ر.ق الإشراف والتدريب

المعلومات الشخصية

الاسم: غادة حمد البيايضة

التخصص: مناهج وأساليب تدريس عامة

الكلية: العلوم التربوية

السنة: 2016